

# TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

## FAKULTA PEDAGOGICKÁ

**Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

**Studijní program:** Speciální pedagogika

**Studijní obor:** Speciální pedagogika předškolního věku

**Kód oboru:** 7506R012

**Název bakalářské práce:**

ANALÝZA AKTIVIT PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ V OBCI KRAVAŘE

*THE ANALYSIS OF PRE-SCHOOL CHILDREN ACTIVITIES IN  
KRAVARE VILLAGE*

**Autor:**

Yvona Hrstková  
Gen.Svobody 91  
471 03 Kravaře

**Podpis autora:** \_\_\_\_\_

**Vedoucí práce:** doc. PaedDr. Josef Horák, CSc.

**Počet:**

stran	obrázků	tabulek	grafů	zdrojů	příloh
64	0	4	14	14	4 + 1 CD

CD obsahuje **celé** znění bakalářské práce.

V Liberci dne 30. 4. 2007

# TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

## FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

### ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

**Jméno a příjmení:**

Yvona Hrstková

**Adresa:**

Gen.Svobody 91, 471 03 Kravaře

**Studijní program:**

Speciální pedagogika

**Studijní obor:**

Speciální pedagogika předškolního věku

**Kód oboru:**

7506R012

**Název práce:**

ANALÝZA AKTIVIT PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ  
V OBCI KRAVARE

**Název práce v angličtině:**

THE ANALYSIS OF PRE-SCHOOL CHILDREN  
ACTIVITIES IN KRAVARE VILLAGE

**Vedoucí práce:**

doc. PaedDr. Josef Horák, CSc.

**Termín odevzdání práce:**

30. 04. 2007

Bakalářská práce musí splňovat požadavky pro udělení akademického titulu „bakalář“ (Bc.).

.....  
**vedoucí bakalářské práce**

.....  
**děkan FP TUL**

.....  
**vedoucí katedry**

**Zadání převzal (student):** Yvona Hrstková

**Datum:** 28. 01. 2006

**Podpis studenta:** .....

**Cíl práce:**

Detailní pohled na aktivity dětí předškolního věku v dané oblasti.

**Základní literatura:**

- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- KUCHARSKÁ, A. *Bezstarostné roky?* 1. vyd. Praha: Scientia, 2004. ISBN 80-7183-291-X.
- ŠPAŇHELOVÁ, I. *Dítě v předškolním období*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1187-9.
- ŠULOVÁ, L. *Předškolní dítě a jeho svět*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2003. ISBN 80-246-0752-2.

## **Prohlášení**

Byl (a) jsem seznámen (a) s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 30. 4. 2007

Podpis:

Děkuji doc. PaedDr. Josefu Horákovi, Csc. za konstruktivní připomínky a cenné rady, jež mi poskytl při zpracování této práce.  
Dále patří můj dík i kolegyním v naší mateřské škole za trpělivost, starostovi obce Kravaře za mnoho podnětných připomínek...

**Název bakalářské práce:** ANALÝZA AKTIVIT PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ  
V OBCI KRAVAŘE

**Název bakalářské práce:** THE ANALYSIS OF PRE-SCHOOL CHILDREN  
ACTIVITIES IN KRAVARE VILLAGE

**Jméno a příjmení autora:** Yvona Hrstková

**Akademický rok odevzdání bakalářské práce:** 2006/2007

**Vedoucí bakalářské práce:** doc. PaedDr. Josef Horák, CSc.

### **Resumé:**

Bakalářská práce se zabývala analýzou aktivit dětí předškolního věku v obci Kravaře. Jejím cílem byl detailní pohled na aktivity dětí od tří do šesti let v dané lokalitě. Práci tvořily dvě stěžejní oblasti. Jednalo se o část teoretickou, která pomocí zpracování a prezentace odborných zdrojů popisovala dítě v předškolním období z hlediska vývojového období a vnější vlivy působící na jeho vývoj.

Praktická část zjišťovala pomocí dotazníku, pozorováním a nestrukturovaným rozhovorem zastoupení jednotlivých aktivit, zároveň také materiální zajištění aktivit a podíl aktivizace dětí ze strany rodičů a jiných institucí. Výsledky průzkumu ukazovaly na zastoupení jednotlivých aktivit v čase, ale i v prostoru. Vyústěly v konkrétní navrhovaná opatření působící na celkový harmonický vývoj dítěte.

Za největší přínos práce vzhledem ke zvolené problematice bylo možné považovat objasnění konkrétních sledovaných jevů. Z výsledků bylo možno vyvodit závěry pro zkvalitnění aktivit předškolních dětí v obci Kravaře.

### **Klíčová slova:**

vývojové období, předškolák z hlediska vývojového období, aktivity, spontánní hra, vliv rodiny, rodina, matka, otec, výchovné styly, sourozenec, prarodiče, vliv vzdělávací instituce, mateřská škola, obec, vrstevníci, vliv prostředí, Kravaře, Česká Lípa, Litoměřice, předpoklady, metody, průzkum, výsledky, návrhy.

**Summary:**

Baccalaureate work deal with analysis activities preschool children in municipality Kravaře. Her aim was detailed look on activities children from three to six years in given to locality. Work formed two fundamental areas. Dealt about part theoretic that the by the help of processing and presentation special sources describe child in preschool period in light of evolutionary period and outer influence applied on his development.

Practical part investigate with by the help of questionnaire sighting and unstructured talk substitution single activities at the same time also material reservation activities and share children from parties parents and by other institution. Results inquiry reflect on representation single activities in time, but also in space. Led in concrete suggested procurement applied on general harmonic development child. Behind biggest contribution work appearance to select problems was possible consider classification concrete tracked effect. From results was possibility draw conclusions for activities preschool children in municipality Kravaře.

**Keywords:**

Development stage, preschool, activities, spontaneous game, family influence, family, mother, father, educational style, sibling, grandparents, educational institution, kindergarten, municipality, contemporary, environment influence, expectations, methods to, investigation, results, suggestions

# Obsah

1 Úvod .....	7
2 Charakteristika cílové skupiny.....	10
2.1 Předškolák z hlediska vývojového období.....	10
2.1.1 Počítky.....	11
2.1.2 Vnímání.....	11
2.1.3 Myšlení předškolního dítěte.....	12
2.1.4 Kresba, hra, pohádka.....	13
2.1.5 Pozornost.....	16
2.1.6 Paměť.....	16
2.1.7 Řeč.....	17
2.1.8 City.....	18
2.1.9 Sebeuvědomování.....	18
2.1.10 Sebeřízení.....	18
2.1.11 Vůle.....	20
2.1.12 Socializace.....	20
2.2 Vlivy působící na cílovou skupinu.....	22
2.2.1 Vliv rodiny na vývoj předškoláka.....	22
2.2.2 Vliv vzdělávací instituce.....	27
2.2.3 Vliv vzdělávací instituce v obci Kravaře.....	30
2.2.4 Vliv prostředí.....	32
2.3 Současná nabídka a možnosti.....	36
3 Praktická část.....	39
3.1 Cíl praktické části.....	39
3.1.1 Stanovení předpokladů.....	39
3.2 Použité metody.....	39
3.3 Popis zkoumané skupiny.....	41
3.4 Průběh průzkumu.....	45
3.5 Výsledky průzkumu a jejich interpretace.....	46
4 Závěr .....	58
5 Navrhovaná doporučení.....	60
6 Seznam použitých informačních zdrojů.....	61
7 Seznam příloh.....	62



# 1 Úvod

Bakalářská práce se zabývá analýzou aktivit předškolních dětí v obci Kravaře v Čechách v libereckém kraji.

K výběru tématu mne vedly v první řadě 2 faktory. Především to byly prožitky z vlastního dětství, jejich bohatost, ale v podstatě i jejich zaměření spíše na kulturní a poznávací oblast. Vlivem výchovného působení se zcela na okraj mých zájmů dostaly aktivity sportovní (pominu-li zimní sáňkování) a rodinné klima mne natolik zformovalo, že ani jedna z dalších vzdělávacích institucí tj. mateřská, základní ani střední škola na tomto faktu nic nezměnila. Samozřejmě svou úlohu zde sehrálo i prostředí, ve kterém jsem vyrůstala. Život přímo v centru města v blízkosti nemocnice ovlivnil mé rodiče natolik, že jsem např. nikdy neměla kolo. Neustále projíždějící sanitní vozy je totiž přivedly k domněnce, že je tato dětská aktivita velice riskantní.

Dalším důvodem k výběru tématu je mé 21leté působení v mateřské škole a práce s předškolními dětmi. Ve své praxi jsem prošla několika typy mateřských škol, co se týká prostředí ve kterém jsou umístěny – od školky ve větším městě (Ústí nad Labem), středně malém městě (Litoměřice) až po školku v obci Kravaře s 802 obyvateli.

Z hlediska vývoje předškolního dítěte je velkým přínosem, když se jeho aktivity odehrávají ve všech rovinách tj. v rodině, v mateřské škole, s vrstevníky, v obci i mimo ni.

Nelze opomíjet žádnou z aktivit pohybové, výtvarné, poznávací, kulturní atd. Je třeba mít stále na vědomí, že všechny aktivity lze využívat k naprosto základní potřebě dětí v tomto věku, a to potřeby komunikace.

Základy prosociálních vlastností, jejichž počátky hledáme v předškolním věku, se vytvářejí ve chvílích, kdy se něco děje „spolu“.

**Socializace předškolního dítěte je významnou kapitolou tohoto období a to, jak bude probíhat, záleží na množství interakcí, do kterých dítě vstoupí.**

Z hlediska rozvoje řeči jsou aktivity dítěte rovněž nezanedbatelnou složkou. Je především na rodičích, aby dokázali využít všech situací k rozhovoru s dětmi, od povídání nad dětskou kresbou, či výtvozem z plastelíny po rozhovory o činnostech, které dítě vykonávalo bez přítomnosti rodičů. Bohužel ve své praxi jsem svědkem spíše opačného trendu. Komunikace s dítětem je odsouvána někam do pozadí a je nahrazována umělými

prostředky. Je evidentní, že si mnohdy rodiče neuvědomují, kolik obohacení může přinést prosté večerní předčítání pohádky, které v mém dětství patřilo k nezbytnému rituálu před spaním, a je nahrazováno hlasem z CD, či sledováním pohádky v televizi. Vědomí, že před usnutím je dítěti nablízku někdo citově velmi blízký, koho se může chytit za ruku a sdílet s ním předčítaný text, musí zákonitě přinést dítěti citové obohacení a navození kladných emocí.

Sdílení radosti nad doma vyrobeným výtvozem například z plastelíny, vodovými barvami, pastelkami či pomocí nůžek se stává v některých rodinách zbytečným luxusem. Uklizený byt je pro některé rodiče větší hodnotou, než prožitek jejich dítěte.

Významným činitelem ovlivňujícím výběr aktivit je také prostředí, ve kterém žijeme. I to byl jeden z impulsů k výběru tématu bakalářské práce. Jako matka dvou dcer jsem je v jejich předškolním věku přestěhovala do naprosto odlišného prostředí, než ve kterém jsem vyrůstala sama. Bohatost pohybových aktivit, které mohly provádět a prováděly, byla nepřeborná. V tuto chvíli jsem ale ocenila i vedení ze svého dětství a nabízela jim i činnosti, za kterými se ovšem nyní muselo cestovat delší vzdálenost vlakem či autem – kino, divadlo, poznávací výlety po okolí apod.

Při svém působení v Mateřské škole v Kravařích jsem častokrát svědkem situací, kdy mnohé z aktivit provádí dítě ve školce poprvé. Poprvé má v ruce nůžky, poprvé pracuje s barvou, poprvé si hraje s vrstevníky, poprvé jede vlakem, navštíví divadlo či kino, nebo plavecký bazén, poprvé je při odjezdu na školu v přírodě delší dobu mimo obec. Z hlediska učitelky mateřské školy by mne mělo těšit, že obohacím dítě i o poznání těchto aktivit, je však zřejmé nakolik se o spoustu prožitků připravuje rodina, když tyto aktivity dosud společně nepodnikala.

Cílem celé práce je detailní pohled na aktivity předškolních dětí v obci Kravaře.

Práce by měla sloužit jako informační materiál pro rodiče, pro učitele MŠ a ZŠ jako výchozí materiál při plánování aktivit s dětmi v mimoškolním čase, aby vhodně mohli doplnit aktivity rodin, obci Kravaře pak jako podklad k dalšímu rozvoji relaxačních, sportovních a kulturních center v obci.

V teoretické části práce se soustředuji na předškolní dítě z hlediska vývojového období. Znalost tohoto vývojového období je důležitá ke správnému výběru aktivit dítěte, uvědomění si jeho možností, schopností a dovedností. Nemělo by pak docházet

k přeceňování možností dítěte, či naopak k jeho podceňování. Obě varianty mají negativní dopad na jeho rozvoj.

Neméně důležitými kapitolami jsou vlivy působící na předškolní dítě, a to vlivy vnější: rodina a její jednotliví členové, první vzdělávací instituce – mateřská škola. Důležitá je i kvalita prostředí, ve které se dítě pohybuje.

## **2 Charakteristika cílové skupiny**

### **2.1 Předškolák z hlediska vývojového období**

Období označované jako „*předškolní věk*“ je charakterizováno na svém začátku první společenskou emancipací dítěte a na svém druhém konci pak výrazným krokem do společnosti.

Předškolní období trvá od 3 do 6–7 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně – nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho, eventuálně více let (Vágnerová, 2005).

Termín „předškolní“ naznačuje, že jde o dobu *před školou* – tedy před zahájením školní docházky – a že je to vlastně jen pouhá příprava na významné věci budoucí. Jenom jakási tichá předehra k dramatickému ději školnímu. Z vnějšího pohledu na dnešní úrovni civilizace se to tak jeví. Vstup dítěte do školy a vstup školy do života celé jeho rodiny je prostě nepřehlédnutelný. Jenomže z hlediska vývojové psychologie je tomu poněkud jinak. Dnešní poznatky dokládají, že to vůbec není období přechodné (tím je naopak až mladší školní věk), nýbrž velká vývojová epocha, samostatná a svébytná, srovnatelná co do významu zase až s pozdějším středním školním věkem. Avšak označení předškolní věk (období) se už natolik vžilo nejen u nás, ale i všude jinde ve světě, že se nebudeme pokoušet pozvednout je z jeho terminologické podřízenosti a zůstaneme u něj i v dalším výkladu (Matějček, 2005).

Předškolní věk je charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě, **diferenciací vztahu ke světu**. V jeho poznání dítěti pomáhá představivost, je to fáze fantazijního zpracování informací, intuitivního uvažování, které ještě není regulováno logikou. Dítě svou představu přizpůsobuje vlastním možnostem poznání a potřebám. Přetrvávající egocentrismus ovlivňuje uvažování i komunikaci, ulpívá na svém pohledu, který pro něj představuje určitou jistotu. Předškolní věk je označován také jako období iniciativy, dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality. K postupné diferenciaci dochází i v sociální oblasti, pro niž je typický přesah rodiny a rozvoj vztahů s vrstevníky.

Toto období je třeba chápat jako fázi přípravy na život ve společnosti. Aby to bylo možné, musí dítě přijmout řád, který chování k různým lidem upravuje. Musí se naučit spolupracovat, to je důležité především v rovnocenné vrstevnické skupině.

Vývojově podmíněné změny se odrazí ve hře, v předškolním období je novým projevem chování sdílená aktivita, vyžadující jak sebeprosazení, tak prosociální chování (Vágnerová, 2005).

**2.1.1 Počítky** – jsou zpravidla již v dostatečné míře rozvinuté a schopné zachytit i nepatrné detaily, upoutají-li pozornost dítěte. Hmatem již dokáží děti rozlišit i velmi složité tvary, také čich a chuť vykazují dostatečnou diferenciaci podnětů, zrakem jsou rozeznávány i doplňkové barvy (růžová, fialová, oranžová) a také sluch dokáže určit zdroje nejrůznějších kvalit zvuků (druhy aut, ptáků atp.). Cvičením je ale možné citlivost čivosti ještě zvýšit (např. soutěžením v rozpoznávání podnětů hmatem, sluchem, čichem atp.).

**2.1.2 Vnímání** – dosud zachycuje spíše celkový dojem. Je globální a neanalytické, orientované převážně na to, co dítě subjektivně a bezprostředně upoutá. Vjemy ovládá egocentričnost a vazba na prožitek.

Poznávání v tomto věku je zaměřeno na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí.

Výzkumy byla prokázána tři stadia vnímání u dětí:

- Stadium předmětů spočívá v jejich prostém VÝČTU, ať na obrázku či v živém senzorickém poli.
- Stadium činností se vyznačuje popisem jen DÍLČÍCH VZTAHŮ v izolovaných složkách celkového děje (postihování jednotlivých aktivit, prostorových relací atp.). U známých a často se opakujících jevů však dokáží již děti nahlédnout i logický sled událostí.
- Teprve ve stadiu vztahů vykazují pochopení celého výjevu, jeho POINTU a logický smysl události.

U předškolních dětí se však ještě uplatňují jen první dvě stadia.

Koncem batolecí fáze a začátkem předškolního věku nastává „druhé ptací období“ vyznačující se změnou charakteru dotazů. Namísto „Co – Kdo – Kde je to?“ se stále častěji ptají „Jak to dělá?“, „Proč to dělá?“ atp. Kladou tedy již spíše otázky zaměřené na objasňování příčin a funkce. Dítěti prospívá cvičení všímavosti např. otázkami: „Co mají společného či rozdílného osobní a nákladní auto?“ atp. Čím více věcí a jejich vlastností si dítě uvědomuje, tím adekvátněji je vnímá. V psychice dětí předškolního věku se však ještě zákonitě vyskytují oblasti s dosti rozdílnou úrovní přesnosti odrazu a adekvátnosti chápání.

**2.1.3 Myšlení předškolního dítěte** - ještě nerespektuje zákony logiky a je tudíž nepřesné, má mnohá omezení. Kolem čtyř let věku dítěte dochází k uzavření fáze symbolického, předpojmového myšlení a k plnému rozvinutí **názorného intuitivního myšlení** (věkově umísitelné přibližně mezi čtvrtý a sedmý, osmý rok dítěte). Je to období, kdy je dítě plně myšlenkově vázáno na to, co právě nazírá. Je to cesta od individuálních předmětů a jejich vnímání k postupnému zobecňování. Začíná uvažovat v pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Mentální pochody jsou dosud nezvratné a vázané na nazírání.

Typické znaky myšlení předškolního dítěte lze shrnout dle následujících kritérií do těchto bodů:

#### **1. Způsob, jakým dítě nahlíží na svět, jak a jaké informace si vybírá**

- **Egocentrismus** – vzhledem k tomu, že předškolní dítě je **egocentrické**, ulpívá na subjektivním názoru a opomíjí jiné, které mohou být odlišné. Dítě je středem vlastního světa a myšlenek a jen s obtížemi zaujímá hledisko jiné osoby (Mertin, 2003). Jestliže chybí představa o možné pluralitě názorů, pak schází impulz k hledání objektivní pravdy. Právě kontakt s vrstevníky umožňuje případnou korekci zkreslení, že všichni sdílejí jeho úhel nazírání.
- **Centrace** – je to tendence k ulpívání na jednom, zpravidla percepčně nápadném znaku, které dítě považuje za podstatný a přehlíží jiné, méně výrazné, i když mnohdy objektivně významnější.
- **Fenomenismus** – důraz na určitou – zjevnou podobu světa, popřípadě na takovou představu. Pro dítě je důležité, jak se mu situace jeví. Svět je pro něj takový, jak vypadá, jeho podstatu ztotožňuje s viditelnými znaky. Proto například odmítá akceptovat, že velryba není ryba.
- **Prezentismus** – přetrvávající vázanost na přítomnost, na aktuální podobu světa, která s fenomenismem souvisí. Významnost aktuálně vnímaného obrazu světa spočívá v tom, že představuje subjektivní jistotu: je to doopravdy tak, protože dítě to tak vidí (Vágnerová, 2005).

#### **2. Způsob, jakým dítě tyto informace zpracovává**

- **Animismus** – (antropomorfismus), tj. přiřítání vlastností lidských bytostí i neživým objektům. Dítě světu lépe rozumí, když jej může takto interpretovat. Jeho

vlastní prožívání a chování je pro něj modelem, díky němuž si analogicky vysvětluje různá dění.

- **Magičnost** – tj. tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií a tak jeho poznání zkreslovat. Vliv fantazie převládá nad respektováním logických zkušeností a předškolní děti nečiní velký rozdíl mezi skutečností a fantazijní produkcí. V období, o kterém hovoříme, děti ještě mnohému dění nerozumějí, a tudíž je neumějí správně interpretovat. Pokud se jim realita jeví jako nesrozumitelná, vysvětlí si ji tak, jak umějí, resp. jak se jim to hodí. Potřebují dosáhnout alespoň zdánlivé jistoty, že svět je poznatelný a že se v něm dokáží orientovat. Předškolní děti interpretují realitu tak, aby pro ně byla přijatelná a srozumitelná. Ze stejného důvodu se objevují nepravé lži (konfabulace). Pro dítě představují skutečnost a ony samy jsou o jejich pravdivosti přesvědčeny. Magičnost (fantazie) má v tomto období harmonizující význam. Je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu (Vágnerová, 2005).
- **Absolutismus** – přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost. Tato tendence je opět jedním z projevů dětské potřeby jistoty. Relativita názorů dospělých je pro předškolní děti nepochopitelná.

Základem rozumové výchovy je již v předškolním věku dobrá „rozumová úroveň výchovného prostředí“. Vše, co dítě kolem sebe slyší a vidí, by mělo být logicky správné. Dospělí mají být dítěti vzorem přesného myšlení a výstižného vyjadřování.

**2.1.4 Kresba, hra a pohádky** – předškolní děti svůj názor na svět vyjadřují v kresbě, vyprávění nebo ve hře.

**Kresba** je neverbální symbolickou funkcí. Projevuje se v ní tendence zobrazit realitu tak, jak ji děti chápou a ještě řadu let jim bude sloužit i jako neadekvátnější vyjadřovací prostředek. Vývoj kresby je v mnohém podobný vývoji řeči. Je však primárnějším, bezprostřednějším a širším nositelem sdělení než slova. Vývoj prochází několika fázemi, z nichž počáteční ještě symbolický charakter nemá.

- Presymbolická, senzomotorická fáze – pro děti batolecího věku je grafomotorická činnost zajímavá sama o sobě, často víc, než její výsledek.

- Fáze přechodu na symbolickou úroveň – dítě postupně zjistí, že čmárání může být prostředkem k zobrazení reality, stává se symbolem. Grafomotorický produkt bývá dodatečně pojmenován
- Fáze primárního symbolického vyjádření – dítě dovede uskutečnit úmysl kresbou něco konkrétního zobrazit.

Děti kreslí všechno, co je nějak zaujme, velmi často zobrazují lidi. Vývoj kresby lidské postavy má svůj typický průběh, ve kterém se odráží celkový psychický rozvoj:

- Stadium hlavonožce – kreslí jej obvykle děti 3leté.
- Stadium subjektivně fantazijního zpracování – takto zobrazují lidskou postavu 4–5leté děti. Toto pojetí je typické zdůrazněním detailů, které dítě chápe jako důležité a způsobem jejich zobrazení nerespektujících realitu. Typickým příkladem jsou průhledné kresby.
- Stadium realistického zobrazení – přechod k realismu. Na konci předškolního období se dětské výtvary stále více podobají skutečnosti (Vágnerová, 2005).

**Výtvarné projevy předškoláka jsou většinou značně kreativní. Rodiče i učitelé by měli v dostatečné míře podporovat možnost spontánního uměleckého vyjadřování dítěte především vytvářením vhodných podmínek, jako jsou pracovní prostor, různorodé materiály, dostatek podnětů.**

*Mohlo by se jevit jako naprosto přirozené, že dítě ještě před nástupem do mateřské školy se v domácím prostředí setká s tak samozřejmými věcmi, jako jsou obyčejná tužka, pastelka, čtvrtka, nůžky, barvy, lepidlo... Ve své praxi jsem se přesvědčila, že to mnohdy není pravda. Pořádek a naklizený byt je mnohdy větší hodnotou a tak se některé děti s těmito materiály setkávají až v mateřské škole. Často pak může docházet k různým situacím, kdy například radost z možnosti pracovat s nůžkami vedla nového chlapce v naší mateřské škole k experimentování, co vše lze stříhat a uchráněn nebyl ani svetr paní učitelky, položený přes židli. Nutno poznamenat, že jeho matka po sdělení, k jaké události došlo, reagovala slovy: jak je možné, že tak malé dítě se dostalo k nůžkám?*

**Hra** – je rovněž neverbální symbolickou funkcí. Je dalším způsobem vyjádření vlastní interpretace reality, postoje ke světu i k sobě samému. Hra souvisí s rozvojem motoriky, s rozvojem kognitivních struktur, s motivačně-volními vývojovými faktory, s rozvojem a naplňováním sociálních vztahů.



Pestrost a spontánnost her, zapojení dítěte v nich a jeho soustředění závisí na mnoha činitelích předchozího vývoje i aktuálního stavu (na emoční atmosféře, na dostatku času a podnětů, na přiměřenosti podnětů, na „hrových kamarádech“).

Dítě se neustále musí přizpůsobovat požadavkům okolního světa, které mnohdy ještě nechápe, **symbolická hra** mu dovoluje chovat se podle svých představ a přizpůsobit realitu, alespoň dočasně, jeho potřebám.

**Tématická hra** na něco slouží jako procvičování budoucích rolí – pomocí her na sociální role se dítě také učí vyhraňovat některé své vlastnosti, připodobňuje se ke vzorům, které touží napodobit. Zkouší si samo sebe v situacích, které v realitě nenastaly, nicméně ale přitahují a jsou pocíťovány jako zajímavé, nebo důležité. Hry na sociální role dovolují nahlédnout na věci a lidi z jiné perspektivy, než je ta jeho obvyklá – z pozice někoho, na koho si dítě hraje. Hry na sociální role rovněž umožňují kompenzovat frustrace, jimiž dítě trpí – různá omezení, ponížení, různé obavy a úzkosti (Helus, 2004). A konečně, hry na sociální role napomáhají uvolnění tvůrčí fantazie, spřádáním fantazijních dějů dovolí pocíťovat cosi jako svobodu – to vše má pro dítě a jeho vývoj mimořádný význam.

**Pro předškolní dítě je hra analogická pozdějšímu učení se. Hra ovlivňuje učební a pracovní návyky. Také preference určitých typů her napovídá o zaměření či předpokladech dítěte. Proto je důležité, aby si dospělí děti pečlivě všímali, poznávali jejich talent a dispozice a mohli je rozvíjet, stejně jako podněcovat oblasti, které by dítě nejspíše spontánně nerozvíjelo.**

**Typickému způsobu uvažování a prožívání předškolních dětí odpovídají pohádky.** Jejich děj je zjednodušený a řídí se jednoznačnými pravidly: dobro zvítězí a zlo je potrestáno. Pohádkový svět má požadovanou strukturu a řád. Takový svět se dítěti jeví jako bezpečný, protože se v něm může snadno orientovat a lze se na něj spolehnout.

Pohádky uspokojují potřebu naděje, protože všechno nakonec dobře dopadne. Pohádky obsahují základní archetypy: mužský a ženský, peronu a stín, mladé a staré, a ukazují, jaký mají v lidském životě význam.

Pohádkami si děti osvojují podvědomě i kulturní dědictví s jeho „osvědčenými“ či jen „obvyklými“ principy adaptačních schémat daného etnika, umožňující vzájemné porozumění, soucítění a poskytující určitá východiska i pro pozdější formování postojů a hodnotového vědomí.

### 2.1.5 Pozornost

Slabé nervové buňky neumožňují v raných vývojových fázích ještě dlouhodobější jednorázový akt pozornosti. K posilování stability pozornosti a zvyšování její záměrnosti pomáhají např. konstruktivní hry, samostatně plněné jednoduché povinnosti, ale konců i dětmi oblíbená televize. Aby však vysedávání u ní účinněji podněcovalo duševní rozvoj, je dobré s dětmi o pořadech hovořit a nechat je třeba i namalovat své dojmy atp. To prospívá jak všímavosti, paměti, představivosti a schopnosti formovat vlastní myšlenky, tak i emotivitě a rozvoji jemné motoriky. Větší stabilita a záměrnost pozornosti je koncem stadia patrná i v menší ochotě k odpoutávání od činnosti. Odpověď: „**Ještě ne, ještě jsem to nedodělal!**“ si tedy již zasluhuje respekt a vážnost.

*Z praxe lze uvést, že naprosto typickým příkladem nerespektování právě probíhající důležité činnosti dítěte, je zásah ze strany rodičů, kteří při příchodu do MŠ kategoricky vyžadují neprodlené její ukončení. Zaměření pozornosti dítěte jiným směrem vůbec neberou v potaz a nedají dítěti čas přesunout pozornost na ně samé a fakt následného odchodu domů.*

### 2.1.6 Paměť

Ve dvou letech jsou děti schopné opakovat na první poslech jen 2 čísla, ve třech již 3, v šesti až 5 čísel. Charakteristická labilita prožívání a bezděčná motivace se pochopitelně promítají i do kvality vštěpování a vybavování, takže záměrná paměť ještě není příliš spolehlivá. **Přelétavost** dětské pozornosti, tedy četnější změna předmětu soustředění, však napomáhá k bohatšímu příjmu informací. Děti si tak bezděčně osvojují značné množství materiálu, včetně nejrozličnějších říkanek, u kterých se ale nijak nesoustředí na obsah, uspokojují se jen rytmem a rýmem. Sklon k mechanickému osvojování bez dostatečného myšlenkové zpracování převládá ještě v prvních letech školní docházky.

**Z konce předškolního věku pak mohou být některé silné zážitky uchovány již trvale** (Čačka, 1997). Do paměti se tak vrývá i dopad určitých kvalit atmosféry prostředí na citové prožívání (např. jistota láskyplné atmosféry, chápající prostředí, eventuálně i opačné situace).

Mechanické učení by se nemělo přetěžovat, naopak je dobré již v tomto věku vést k rozvoji logické paměti, např. podněcováním k vyprávění zážitků. Opakováním úkonů vznikají návyky. Každý požadavek je ale dobré vždy zdůvodnit.

Na vrcholu tohoto stadia se – především při hrách s pravidly – začíná objevovat i úmyslné zapamatování. Děti, které si v tomto období nenavýknou občas něco „úmyslně vštěpovat“, mívají s tím ve škole zpočátku jisté obtíže.

### **2.1.7 Řeč**

Posun poznávacích aktivit se promítá i do rozvoje řeči. Předškolní dítě však ještě „nemyslí tak, jak mluví“. Forma vyjadřování předbíhá úroveň myšlení. Děti sice mohou již mluvit formálně dosti vyspěle, avšak bez porozumění. Děti si s řečí často jen hrají a mnohdy pak mluví, jen aby mluvily. Nezřídka při tom ještě ani nechápou dosah užívaných pojmů.

Slovní zásobu dětí v předškolním období tvoří převážně jen frekventované konkrétní pojmy, které definují účelem (např. láhev – „Pije se z ní“, „Bývá v ní mléko“, „Nosí se na výlet“).

Aktivní slovní zásoba vzrůstá během předškolního věku z počátečních cca 1000 slov asi na trojnásobek (2500–3000 slov). Děti ale rozumějí ještě dalším tisícům slov. Úroveň slovního vyjadřování tedy zdaleka nereprezentuje dosažené kvality jejich myšlení.

V rozporu s dřívějším pojetím těsné vazby myšlení a řeči prokázal již J. Piaget, že sluchový a tím i jazykový handicap hluchoněmých dětí má za následek mnohem menší zdržení v nástupu vyšších forem myšlení, než zrakový handicap dětí slepých znesnadňující jim z hlediska úrovně myšlení mnohem podstatnější rozvoj názorných senzomotorických schopností.

V předškolním věku je zpočátku dosti rozšířena i „samomluva s hračkou“ a postupně je také stále patrnější i „řeč pro sebe“, sloužící k vnitřnímu formulování myšlenek (egocentrická), vyjadřování pocitů (expresivní) a seberegulaci (regulační).

Postupně se zlepšuje také stavba vět:

4 roky – období jednoduchých vět;

5 let – užívání minulého a budoucího času;

6 let – pěti až šestislovné věty.

Při vstupu do školy je již uplatňování mluvnických pravidel (flexe) dostatečně rozvinuto. Výslovnost je otázkou praxe. V šesti letech má cca 50% dětí potíže s výslovností ř, r, s, t, d, n, l; v osmi letech však již většina vyslovuje správně.

### **Subjektivní prožívání a východiska chování**

### 2.1.8 City

Předškolní děti jsou ještě značně emotivní. Jejich **citové PROCESY** tedy přecházejí lehce v afekty (zvláště vzteku a strachu). **Zlost** – vyvolávaná zpravidla nějakou frustrací – zde již nebývá úplně slepá. Podněty ke **strachu** zde často narůstají díky bohaté fantazii. Dítě s její pomocí mnohdy deformovaně dotváří vše záhadné a neznámé.

**Citové VZTAHY** se postupně zbavují generalizace, začínají se orientovat jenom na některé **vlastnosti** určité osoby a bývají již také dosti **stabilní**. Ve druhé polovině předškolního věku se počíná vyskytovat i snaha **brát ohled** na nároky ostatních. Předškolní dítě se dokáže již také zřici něčeho ve prospěch jiné osoby, kterou má rádo, bojí se o ni, brání ji, má radost z její radosti atp.

### 2.1.9 Sebeuvědomování

Předškoláka předcházely tápavé pohyby kojence (sám se tahal za vlasy a zlobil se pro to), v období batolete přibývá označování se jménem a užívání první osoby. Vývoj **sebeuvědomění** koresponduje s narůstající schopností uvědomovat si vlastní prožitky a jejich projevy (Čačka, 1997). Je také nezbytnou podmínkou rozvoje empatie a sebeovládání, jehož elementární náznak lze pozorovat již u kojence. Podvědomě ví, že kdyby pokračoval v aktivitě, na kterou rodiče reagují „ne-ne“, nebyl by odměněn stejnou vlídností a něhou, jako když jejich pokynům vyhoví. Děti jsou mistři kompenzace postiženého **sebehodnocení**, tedy utěšování sebe sama (pocíтал se polévkou, nezašněroval boty, babička mu naplácala – ale zato našel hezký klacíček).

### 2.1.10 Sebeřízení

Obecně se již začínají vyskytovat určité **první náznaky vědomého tlumení a záměrnosti projevů** (dítě již umí např. samostatně se navádět pokyny, potlačit dosažení bezprostředního příjemného zážitku, je-li to podmínkou k dosažení větší odměny později, čekat, než na ně přijde řada atp.). Děti však také záhy odhalí i to, že mohou někomu něco **nabídnout, aby získaly** jiný žádoucí předmět. Není také výjimkou setkat se již v předškolním období s dosti rafinovanými „**nepřímými motivy**“ – při kterých děti dávají „**něco jiného najevo, než mají za lubem**“ atp.

Charakter jednání v předškolním věku je označován za „**premorální**“, řídící se pouze „konkrétním efektem“. Jako „**dobré**“ se tak jeví to, co přináší ocenění, a „**špatné**“ je pak to, co bývá trestáno.

Předškolní děti sice ještě nejsou schopny se ve složitější situaci samostatně orientovat, jsou však nadány mimořádnou schopností nápodoby. **Nápodoba** je příznak určité závislosti, tendence očekávat řešení od někoho jiného a víceméně slepě je přebírat. Dítě však na své úrovni porozumění, impulzivity a rozvoje motoriky napodobuje i pohyby neživé věci, popř. nesmyslné chování mladšího sourozence. Také při hře lehce přejímá jakoukoliv „,rolí“ (psa, Popelky, rodiče, psychologa atp.), která tak dočasně zastoupí jeho vlastní „identitu“.

Vedle převládající „racionálně-prožitkové kalkulace“ typu „co za to“ jsou dětem předávány prostřednictvím **imaginativních aktivit** (pohádek, filmů atp.) informace apelující na imaginativně-emotivní složky psychiky, které jsou v tomto věku často účinnější než jakékoliv „racionálně zdůvodňované pokyny“. Rodí se tím určitá hluboce niterná až podvědomá východiska budoucího „mravního vědomí“. Tento zcela přirozený a nenásilný postup osvojování některých obecněji platných zásad optimální mezilidské interakce předpokládá především dobrý vztah (lásku a důvěru) mezi dítětem a vychovatelem.

Dítě předškolního věku tak přijímá jak „racionální“, tak přirozenější „imaginativně-emotivní cestou“ bohaté sumy informací, tvořící však stále ještě dosti nesystematickou, nahodilou, konkrétní až iracionální základnu pro organizaci duševního dění, tedy i pro orientaci v jiných i sobě.

Ke konci předškolního období lze již při zažívání nesouladu osvojovaných hledisek s reálnými projevy (a to i když se nikdo nedívá) pozorovat první náznaky „**pocitů viny**“. Jde ale pouze o vnitřní konfrontaci vlastních impulsů se „**sebenahlížením očima jiných**“. Na dané úrovni však představuje toto „vnitřní porovnávání chování s osvojenými pravidly“ **počátek tendence k autoregulaci** nezávislé na bezprostřední odměně či trestu, **zde ale ještě zůstává podepřené strachem ze ztráty jistoty a pozitivního akceptování autoritami** (Helus, 2004).

U některého dítěte se může dokonce vyvinout až „nadměrné citlivé svědomí“, které pak ochromuje iniciativu. „Vnitřní hlídač“, jako odlesk vnější autority, by se však neměl pouze „přísně tvářit“, ale přinášet vždy i **naději v odpuštění**. V předškolním věku je však toto vnitřní „svědomí“ často ještě natolik slabé, že musí být posilováno i obavami z trestu, kterým zde však může být i pouhý náznak nebezpečí „citového chladu“.

### 2.1.11 Vůle

Období předškolního věku je označováno jako věk iniciativy. V jeho průběhu však začíná motivace jednání postupně tíhnout k větší uvědomělosti a **záměrnosti**. Předškolní děti adekvátně motivované (např. výrobou dárku pro maminku) pracují mnohem efektivněji (Čačka, 1997). Nicméně **přelétavost motivů** je zde ještě taková, že dosud nevykazují podstatnější vliv v procesu rozhodování, natož v orientaci na nějaké dlouhodobější cíle. V předškolním období si tedy děti kladou jen „**malé a krátkodobé cíle**“ (mytí, oblékání, určitá hra, jídlo, včasný příchod atp.). **Vůli** dítěte v předškolním věku posiluje zvláště vedení k zachovávaní návyků a pravidel, včetně rozvíjení schopnosti tlumit neúčinné projevy. Namísto množství nadbytečných pohybů dospívá dítě ke stále cílenějšímu pohybovému projevu. Po určitou dobu je již dokonce schopno své motorické chování ovládat, kontrolovat a např. i klidně posedět.

Schopnost **sebeřízení**, tedy umění kontrolovat okamžité nápady i impulsy a úmyslně zaměřovat vlastní pozornost žádoucím směrem, a to i k podnětům, které samy o sobě nejsou lákavé svou novostí či proměnlivostí, je však již nezbytné trénovat zvláště z hlediska brzkého nástupu do školy. Uvádí se, že hlavní potřebou u dětí předškolního věku je **aktivita a sebeprosazení**, a to i ve skupině vrstevníků.

Dítě má také již ve věku 3–4 roků dostatečnou schopnost nejen zacházet s předměty, ale odhadovat i stupeň manipulační obtížnosti ve vztahu k vlastním výkonovým schopnostem. K naplnění tužeb mu ale ještě chybí mnohé kompetence.

### 2.1.12 Socializace

V předškolním věku dochází k další diferenciaci v oblasti socializačního rozvoje. Socializace předškolního dítěte probíhá i mimo rámec rodiny, resp. nejbližšího prostředí příbuzných a známých, lze ji označit jako **fázi přesahu rodiny** vertikálním i horizontálním směrem, přechodného období mezi rodinou a institucí, resp. dalšími sociálními skupinami. Předškolní věk je třeba chápat jako období přípravy na život ve společnosti, a to z širšího hlediska, než je pouze navazující vstup do školy (Vágnerová, 2005).

Socializace a individualizace, tj. rozvoj osobnosti jedince, probíhá v interakci. Dítě rozvíjí svou individualitu v kontaktu s cizími lidmi. Rozšíření kontaktů mimo rodinu, vztahy s dalšími dospělými a dětmi mu umožňují získat nové kognitivní a afektivní zkušenosti nezbytné pro další osobnostní rozvoj. Socializace se neprojevuje jenom změnou

projevů, tj. chování, ale i rozvojem prožívání a hodnocení, specifickým rozvojem sebepojetí a sebehodnocení, tj. individualizací.

*Ve své praxi jsem se ve školním roce 2005/2006 setkala s rodinou, která zásadním způsobem zasáhla do socializace svého dítěte výchovným působením. Do mateřské školy nastoupila dívka ve věku pěti let – jediné dítě obou rodičů a pro závažné zdravotní problémy matky také jedináčkem zůstane. Přestože bylo vidět, že přechod do mateřské školy jí nečiní zvláštní potíže a společnost vrstevníků i vyhledává, nebyla schopna s nimi navázat jakýkoliv vztah, nevěděla, jak je oslovit, zapojit se do hry, a to ani s dopomocí učitelky. Z pozorování rodiny a z mnoha rozhovorů vyšly najevo následující okolnosti. Dívka do vstupu do mateřské školy nepoznala jiné prostředí než prostředí nukleární rodiny. Nebylo jí umožněno kontaktovat se v nejbližším prostředí s vrstevníky, a to z důvodu, který uváděla matka: „Musím být stále s ní a vidět, co dělá, aby si neublížila“. Další často používaný argument ze strany matky byl: „Je to mé jediné dítě, chci s ní být každou vteřinu“. V momentech, kdy matka po příchodu do školky zaregistrovala, že její dcera se už pomalu začleňuje do kolektivu a s někým si hraje (vyhledávala výhradně společnost mladších dětí, v rámci socializace byla totiž na jejich úrovni), okamžitě dceru na dva až tři týdny pro nemoc omluvila a byla s ní doma. Usuzuji, že důvodem byla obava ztráty výsadního postavení u svého dítěte a ztráty jediného vlivu na ní. Po celý školní rok jsme se potýkali s výhradami ze strany matky, že nejsme k dítěti dostatečně citlivé. Otec na výchovná působení zcela rezignoval a byl v rodině pouze fyzicky přítomen.*

*Samozřejmě, že vliv matky se neprojevoval pouze v oblasti socializace, ale promítal se i do dalších oblastí rozvoje dítěte. Přestože dívka měla dostatečné znalosti a vědomosti odpovídající věku, nezvládala dovednosti v jejím věku samozřejmě – v mateřské škole poprvé držela v ruce dětské nůžky – doma jí nebyly poskytnuty, aby si neublížila, obtíže jí činila například chůze do a ze schodů – matka ji nosila, aby předešla možnému úrazu. Dnes je dívka v základní škole a začínají se objevovat potíže v oblasti učení. Ne pro nedostatek vědomostí a znalostí, ale pro prostý fakt, že dívka není schopna navázat kontakt s učitelkou a prezentovat odpovídajícím způsobem své znalosti.*

V předškolní období zůstává nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje primární socializaci dítěte, stále rodina. Dítě v tomto věku jeví výrazný zájem o společnost druhých dětí a je schopné s nimi spolupracovat. V rámci **socializace** se vyvíjí jeho sociální reaktivita, sociální kontrola, hodnotová orientace a dále si dítě osvojuje sociální role.

Předškolní období může být do jisté míry chápáno po této stránce jako kritické, zejména pokud jde o osvojování sociálních kontrol a sociálních rolí.

**Socializace není jen socializací vnějších projevů chování, ale především socializací vnitřního prožívání dítěte – tedy základem pro celý emoční vývoj a úzce souvisí s rozvojem jeho vlastního sebepojetí (Šulová, 2003).**

Jsou to dospělí, kteří mohou výrazně působit na dítě a jeho vývoj, jsou významnou součástí jeho sociální světa, který si postupně více či méně úspěšně osvojuje. Předkládají mu vzory a modely sociálního chování, požadavky a očekávání. V případě určitých nesrovnalostí jsou to zase dospělí, kteří označují chování dítěte jako problematické, ale jsou to též dospělí, kteří to mohou příznivě ovlivnit, nastartovat a pomoci k jiné cestě a pohybu v sociálních vztazích.

**Dospělí mají dostatek příležitostí i možností nabízet dětem celou řadu aktivit, ve kterých je stimulován jejich vývoj, postupně pomáhat dětem přiměřeně reflektovat celý sociální svět, vyznat se v něm a naučit se společensky žádoucím způsobům reagování, chování a jednání. To, co dnes dítě zvládne za pomoci dospělého, brzy zvládne samostatně.**

Ve společných činnostech se jedinec učí různě náročným formám spolupráce, komunikace a sociální interakce vůbec, osvojuje si dovednosti různého druhu, získává efektivní pobídky a stimuly k činnostem. Ve společných činnostech dochází ke zprostředkování činnosti i vzájemných vztahů více způsoby, zejména obsahem činnosti samotné, cílem, ke kterému činnost směřuje, komunikací, prožitkem (zážitkem) společné činnosti a vnějším rámcem (prostorové a časové ohraničení).

## **2.2 Vlivy působící na cílovou skupinu**

### **2.2.1 Vliv rodiny na vývoj předškoláka**

Výchova vzdělávání je komplikovaný jev, ve kterém se odráží působení velkého množství činitelů ve vzájemných souvislostech. Vztahy dospělých a dětí mají výrazně **interaktivní** charakter. Je jisté, že dítě potřebuje dospělé, kteří mu projevují lásku a ukazují hranice. Láska, projevy porozumění a bezpodmínečného přijetí dítěte, stejně jako hranice, jež působení dospělých nabízí a poskytuje, jsou pro vývoj dítěte nesmírně důležité.



Jedním z činitelů podílejících se na vývoji dítěte je **výchova v rodině** (Mertin, 2003). V rodině se nejen ustavují první vazby dítěte, ale tam se také dítě učí mnohým z dalších jejích vnějších sociálních rolí.

Rodiče jsou pro dítě emočně významnou autoritou. Předškolní děti přisuzují rodičům téměř všemoc, věří, že by si poradily s každou situací. Přesvědčení o rodičovské **omnipotenci** slouží jako potvrzení jejich bezpečí.

Jistotu rodinného zázemí potvrzuje sdílení každodenního života i výjimečných situací (např. výlety, oslavy narozenin, návštěva kina), rodinných rituálů (např. společné stolování, večerní čtení pohádky, nebo vyprávění před spaním), které její členy spojují a jsou zdrojem zážitků, tvořících rodinnou historii, v níž má dítě své nezpochybnitelné místo. Vědomí, že jsou rodiče vždycky nablízku a lze se na ně spolehnout, je adekvátním prostředkem k udržení jistoty, kterou předškolní dítě potřebuje považovat za neměnnou (Vágnerová, 2005).

V průběhu času se mění povaha interakcí mezi rodiči a dítětem. Dítě se vyvíjí a chová se jinak než dřív. Jeho projevy, odpovídající aktuální vývojové úrovni, ovlivňují rodičovské chování. Rodiče mají obvykle na předškolní děti větší požadavky a očekávají od nich zralejší jednání (např. delší pobyt dítěte samostatně venku a představa, že dítě umí reálně odhadnout mnohá nebezpečí prostředí v němž si hraje).

Jelikož se liší rodičovské chování otce a matky, a to jak z hlediska kvality i kvantity, budou se lišit i aktivity předškoláka v čase, který tráví s matkou nebo otcem.

- **Matka**

...tráví s dětmi obvykle víc času než otec, její působení je zaměřeno více na každodenní činnosti, je garantem plnění běžných povinností. Pokud si s dětmi hraje, jde spíše o klidnější hry v domácím prostředí. Matky s dětmi více mluví, neužívají tak často přímých příkazů, jejich verbální i neverbální projev mívá častěji emoční charakter. Vztah s matkou slouží i v této době jako zdroj jistoty a bezpečí, matka zůstává v roli pečující a ochraňující osoby. V průběhu předškolního věku se dítě postupně stále více odpoutává z původně těsné vazby na matku.

- **Otec**

bývá pro děti vzácnější, více s ním sdílí aktivity volného času, výlety a hry mimo domov. Plní roli vyššího kázeňského garanta, průvodce vnějším světem a prostředníka získávání

nových poznatků a zkušeností. Bývá iniciátorem různých, většinou pohybových her, zahrnujících i pošťuchování, učí děti zvládat symbolizované bojové aktivity. Citlivý otec pomáhá dětem regulovat jejich emoční reakce, což je důležité především v pohybových a bojových hrách, kde dojde snadno k afektivnímu nabuzení. V předškolním věku dochází k další diferenciaci chování otců k dětem, především s ohledem na pohlaví dítěte (Vágnerová, 2005).

V rodinné výchově má výrazně pozitivní vliv na vývoj osobnosti dítěte především **dobrý emocionální vztah a úměrnost požadavků ze strany obou rodičů, tedy výchovné vedení bez jakýchkoliv extrémů**. Všechny krajnosti působí vždy negativně. Dobrý efekt tak nemá přílišná tvrdost a přísnost, nadměrné požadavky, ale ani značná volnost, nadměrný citový odstup v rámci rodinné interakce, anebo přehnaná péče a ochrana.

Aktivity dítěte v předškolním věku bude bezesporu ovlivňovat, a to zásadním způsobem, výchovný styl v rodině. Výchovný styl je relativně stabilní charakteristikou rodiny a souvisí s řadou spolupůsobících momentů. Sociokulturní podmínky a výchovné tradice se nepochybně promítají do stylů výchovy. Otec i matka si přinášejí zkušenosti pro výchovu dětí ze své původní rodiny.

**Důležitý je výchovný styl, který rodina vůči dítěti zaujímá.** Rodiče by tedy měli mít dostatek informací o tom, jaký vliv na dítě a rozvoj jeho osobnosti a z toho plynoucích aktivit bude mít výchovný styl, který rodina ke svému dítěti zaujímá.

Pod pojmem styl výchovy si představujeme určitou koncepci celkového způsobu [výchovy](#). Z hlediska společensko-historických faktorů byl v posledních desetiletích zjištěn posun řady aspektů výchovných přístupů. Jsou to zvláště:

- pozitivnější emocionální postoje k dětem,
- menší požadavky na výkon a plnění povinností (větší ochrana však znamená i menší samostatnost),
- poklesla také frekvence trestání (méně tělesných trestů, méně se nadává, menší přísnost, méně odměřené postoje vůči dětem).

- **Autokratický styl** (nebo také dominantní či autoritativní)

Pro tento výchovný (či vyučovací) styl jsou typické především příkazy a [tresty](#), rodič má zpravidla malé pochopení pro [děti](#), jejich potřeby a přání a také pro jejich individuální odlišnosti. Děti tak mají malý prostor pro samostatné rozhodování a jednání. Děti se často

stávají závislími na pochvale, snaží se na sebe upoutat pozornost a může také docházet k růstu agresivity. Tento styl vychovává submisivní, závislé a málo iniciativní **osobnosti**, někdy také osoby agresivní k **autoritám**.

**Autoritativní vychovatelé** vycházejí vesměs z mylného přesvědčení, že „čím budou přísnější, tím bude jejich výchova účinnější“. Sami také rozhodují o všem, co se dítě týká (co má dělat, kam smí jít, s kým se stýkat atp.) a každý jeho pokus o vyslovení vlastního názoru považují za „odmlouvání“. Při přestoupení jejich nařízení následuje zpravidla přísný, většinou tělesný trest. V extrémních případech usilují o téměř naprostou podrobenost dítěte vůči své autoritě, a to z přesvědčení, že je potřeba dítě „zlomit“ („Stromek se musí ohýbat, dokud je malý.“; „Škoda rány, která padne vedle.“).

Existují nejrůznější pohnutky těchto přehnaně autoritativních projevů. nejčastější příčinou takového jednání bývá podvědomá aplikace vlastní přísné výchovy známé z jednání vlastních rodičů.

- **Liberální styl**

Tento výchovný styl se dá také popsat jako slabé vedení (Vágnerová, 2005). Děti vedené v tomto stylu jsou řízeny jen velmi málo nebo vůbec, nejsou na ně kladeny téměř žádné požadavky a pokud přece jen ano, není kontrolováno jejich splnění.

Projevy lhostejnosti a nezúčastněnosti spolu se shovívavostí a ústupností v přístupu označovaném jako „liberální“ či „nechte to plavat“ (laissez faire) ve výchově mívají nejrůznější příčiny, jejich původ ale nejčastěji spočívá v nedostatečné vyspělosti osobnosti vychovatele. Zatímco autoritativní vychovatel má tendenci dětem neomezeně vládnout, tento typ naopak zasahuje jen minimálně do jejich výchovy, vyhýbá se jakémukoliv rozhodování, popřípadě je dětmi i ovládán. Důsledkem takového pasivního přístupu, nezájmu a citové neúčasti bývá „pseudovzájemnost“ promítající se obvykle i do citové plochosti a opoždování vývoje dítěte.

- **Demokratický styl** (integrační, sociálně-integrační, kooperativní)

Demokratický výchovný styl bývá často označen jako nejvhodnější. Představuje určitou kombinaci výše popsaných stylů. Rodič zde méně přikazuje než u stylu autokratického, děti spíše podněcuje k samostatné činnosti a podporuje jejich iniciativu. Rodič na děti působí spíše vlastním příkladem než spoustou příkazů. **Jako nejlepší bývá tento styl volen proto, že vytváří příznivou citovou atmosféru a důvěru mezi lidmi a také učí spolupráci mezi lidmi. Tento styl nejvíce pomáhá rozvíjet sociálně zralou osobnost.**

K plnohodnotnému rozvíjení osobnosti předškolního dítěte s ohledem na vývoj sociálních kompetencí, resp. nezávislosti, mají význam následující postoje rodičů:

1. **Důvěra rodičů ve schopnosti svých dětí**, že mohou činit vlastní rozhodnutí. Rodiče podporují dítě při samostatném rozhodování a činnostech dítěte a akceptují názory dětí. Činnosti dětí by však měly být akceptovány v jasně vymezených hranicích. Děti by měly být schopné unést případné negativní následky svého rozhodnutí.
2. Požadavky na samostatnost by měly být v **souladu se stupněm psychického vývoje**. Děti, na které jsou kladeny příliš vysoké nároky, zažívají příliš často neúspěchy a méně si pak důvěřují. Děti na které jsou kladeny příliš nízké nároky, nemají šanci poznat své možnosti.
3. **Samostatnost a rozhodování dítěte jen v hranicích přiměřených věku dítěte**. Hranice nejdříve určují rodiče, později je dítě schopné samo tyto hranice poznat a přizpůsobit tomu své chování (Hoskovcová, 2006).

Rodiče ovšem nejsou jedinými, kdo ovlivňuje dítě v rámci rodiny. Důležitý je i **vztah dítěte se sourozenci**. Není totiž výjimkou, že rodiče svěří dítě staršímu sourozenci například při pobytu venku a pověří ho jeho hlídáním. Pokud je mezi sourozenci větší věkový rozdíl, přejímá starší dítě spíše mocenskou roli.

- **Starší sourozenec**

pomáhá předškolnímu sourozenci zvládnout potřebné sociální dovednosti a pochopit rodičovská očekávání. Může sloužit i jako zdroj jistoty a bezpečí. Poskytuje mladšímu dítěti ochranu, je pro ně vzorem, s nímž se identifikuje a zároveň se v této interakci sám rozvíjí. Starší sourozenec se učí sociálně přijatelným způsobem zvládat nadřazenou roli: odolávat pokušení zneužívat svého postavení a mladšího sourozence nadměrně ovládat, nebo dokonce terorizovat (Vágnerová, 2005).

Je třeba, aby rodiče brali na vědomí fakt, že svěří-li předškolní dítě do opatrování staršího sourozence při aktivitách mimo domov, může se jejich mladší dítě věnovat aktivitám ne vždy zcela vhodných pro jeho věk (jde především o sourozence starší o více jak 6 let).

- **Prarodiče**

Pro každé dítě je důležité, aby navázalo vztahy nejen s lidmi ve své těsné blízkosti, ale i s dalšími, kteří tvoří jeho rodinu – s babičkami a dědečky, tetičkami a strýci, bratranci

a sestřenicemi. Také oni představují jeho zázemí, a proto je musí dobře poznat a naučit se s nimi komunikovat. Na vztahu dětí a jejich prarodičů je z pohledu vnoučete cenné zejména to, že se jedná o kontakt „ob generací“. Dítě má možnost zjistit, jak žijí a přemýšlejí lidé, kteří jsou ještě mnohem starší než jeho rodiče. Brzy pozná, že na některé situace reagují poněkud jinak než matka a otec. Že jsou mnohdy trpělivější a ochotnější si s ním hrát a povídat, že umí zajímavě vyprávět o časech a příhodách, které proběhly tak dávno, až to dětským uším zní jako pohádka. Dozví se i něco o svých rodičích – jací byli, když byli malí a jeho vztah k nim se tak obohatí o další rozměr. Rady z úst prarodičů jsou navíc kolikrát snadněji akceptovatelné než od vás. Lépe také pochopí, že starší věk s sebou přináší i určité problémy, zejména zdravotní, a naučí se být vůči starým lidem soucitnější.

#### **Dítě přebírá z rodičovského vzoru a širšího okolí zvláště:**

- charakter uplatňování duševních procesů (aplikace a rozvoj duševních funkcí, strategie řešení konfliktů atp.),
- způsoby interakce s jinými lidmi (rezervovanost, nepřátelství, společenská, postoj k učení, šíře vědomostí, postoj k pořádku, čistotě, dochvilnosti, spořivosti, poslušnosti, zdvořilosti, čestnosti, postoj k lidem a povinnostem),
- sebedůvěru, postoj k práci a výkonu (postoj k sobě, vzor zájmové a profesní orientace, ambice),
- obraz světa i snahu o smysluplné utváření budoucnosti (postoj ke vzdělání, postoj k životu, realisticky využívat své šance).

#### **2.2.2 Vliv vzdělávací instituce**

##### **Mateřská škola – obecně**

Mateřská škola je zařízením doplňujícím výchovnou funkci rodiny u 3–6letých dětí, kde se děti při hře učí a získávají zkušenosti společně s ostatními dětmi. Je také první institucí, která vstupuje do života dětí.

**Současná mateřská škola** si ale neklade jako stěžejní úkol přípravu dítěte na vstup do základní školy. Program i režim jsou přizpůsobeny volně potřebám dětí, prostor je vedle plánovaných činností ve velké míře věnován volné a tvořivé hře. Učitelky nejsou vázány univerzálním programem, mohou samy volit projekty a programy a volně reagovat na konkrétní situace. Závažné pro všechny pedagogické pracovníky, věnující se předškolním dětem, je respektovat individuální potřeby každého dítěte a volit ke každému vlnidný

a chápající přístup. Zároveň by měli být v neustálém kontaktu s rodiči dětí a společnými silami podporovat dítě v jeho rozvoji.

**Hlavní ideou současného předškolního vzdělávání**, zahrnutou do metodik předškolní výchovy a vzdělávání, je zajistit duševní pohodu a příznivou životní perspektivu. Obsah předškolního vzdělávání je rozdělen na 5 základních oblastí podle vztahu k sobě: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, ostatním lidem: Dítě a ten druhý a okolnímu světu: Dítě a společnost, Dítě a svět. Práce s dětmi musí být přitom plánována tak, aby zaujala většinu, ale zároveň podporovala i individualitu jednotlivých dětí.

Mateřská škola představuje důležitý přechod mezi soukromím rodiny a institucí školy. Umožní dítěti získat potřebné zkušenosti, které mu usnadní nástup do první třídy. Má svůj specifický socializační význam, nevytváří příliš velký nátlak na výkon dítěte a poskytne mu potřebný čas na adaptaci.

Nástup do mateřské školy vyžaduje připravenost i zralost. Doba, kdy je dítě schopné zůstat po značnou část dne samo v cizím prostředí a přizpůsobit se nárokům, bývá individuálně různá, pohybuje se v rozmezí celého předškolního věku, mezi 4. a 5. rokem zvládne tuto zátěž většina z nich. Vstup do mateřské školy je spojen s nutností přijmout a respektovat cizí dospělou osobu, učitelku. Vztah předškolního dítěte k učitelce, a naopak i její chování k dítěti, mívá dost osobní charakter (Hoskovcová, 2006). Dítě potřebuje získat pocit jistoty a akceptovat ji emočně, jako dost významnou bytost, od níž očekává obdobně výlučný vztah. Kromě toho se musí podřídít řádu školky, který je jiný než domácí pravidla.

V mateřské škole je zařazeno do skupiny neznámých dětí, nemá zde již tak výsadní postavení jako doma. Pozici si musí teprve vydobýt, i když se to děje za vydatné pomoci učitelek. Musí se naučit prosadit, ale nesmí to být na úkor někoho jiného. Je zde vystaveno zátěži konkurence, nezájmu i přehlížení. Většina předškolních dětí má potřebu kontaktu s vrstevníky, dozrávají na úroveň, kdy dovedou navazovat vztahy s cizími lidmi a sdílet s nimi různé aktivity. Cizí děti jsou snáze přijatelné než cizí dospělí, nevyvolávají tak velké pocity ohrožení, nejeví se zásadně mocnější a silnější než ono samo.

V mateřské škole má významný vliv na předškolní dítě jednak **osobnost učitelky**, dále pak **vrstevníci**, se kterými se právě v tomto prostředí setkává:

#### **učitelka**

zaujímá k dítěti výlučný vztah a akceptuje každé dítě takové jaké je. Dítě je jedinečnou, neopakovatelnou bytostí, která má již v tomto věku právo být sama sebou (Kolláriková,

2001). Akceptování ovšem nevyjadřuje rezignaci na výchovné úsilí, ale naopak ukazuje efektivní cestu možného působení a výchovy. Respektuje jedinečnost každého dítěte, schopnost jinak si osvojovat poznatky (rozdíly v kognitivním stylu), jinou emocionální vyladěnost (temperamentové vlastnosti), bere na vědomí různé motivační aspekty včetně hodnot i cílů (působení odlišného způsobu výchovy v rodině, jiného sociokulturního zázemí apod.).

**Vzhledem k důležitosti vlivu,** který učitelka mateřské školy na předškolní dítě má, je důležité, aby měla následující profesní dovednosti:

1. sociálně psychologické profesní dovednosti (A)
2. profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku (B)
3. metodické profesní dovednosti (C)
4. speciálněvýchovné a diagnostické profesní dovednosti

**Oborové a metodické profesní dovednosti** (B, C) souvisejí zejména s tím, co učitelka s dětmi dělá, čím se s dětmi zabývá a jak má určitou aktivitu metodicky a didakticky zpracovanou. Jde v podstatě o to „co a jak“. Tato část profesních dovedností je jistě důležitá, ale určitě se jimi profesní kompetence učitelky nevyčerpává (Hoskocová,2006).

**Speciálněvýchovné a didaktické profesní dovednosti** (D) se vztahují k respektování vývojových a individuálních charakteristik dítěte, k rozlišování aktuálních stavů dítěte pro práci ve skupině, přizpůsobení stylu práce jednotlivcům i skupinám, dávají základ specificky na dítě zaměřeným intervencím. Učitelka mateřské školy provádí průběžně pedagogickou diagnostiku, reaguje na změny ve skupině dětí, na jejich vyladění pro určitou aktivitu apod.

**Sociálněpsychologické profesní dovednosti** (A) lze chápat jako učením získávané předpoklady pro přiměřené sociální interakce v celé síti sociálních vztahů, do kterých učitelka vstupuje. Sociální dovednosti (dětí i dospělých) není možné přímo poznávat, či dokonce přímo měřit. Můžeme na ně usuzovat z různých projevů prožívání, chování, jednání, ze způsobu realizace jednotlivých sociálních aktivit. Ale také právě těmito aktivitami a jejich důkladnou reflexí je lze rozvíjet. Stupeň osvojení těchto dovedností je u každé učitelky jiný, je do jisté míry nezávislý na věku, množství teoretických poznatků či

délce praxe, ale právě jejich rozvíjení je jednou z významných podmínek optimalizace činnosti mateřské školy (Mertin, 2003).

### **vrstevníci**

Vztahy s cizími vrstevníky jsou jiné než vztahy se sourozenci, s nimiž dítě sdílí chráněný intimní prostor rodiny. Vztahy s vrstevníky se samozřejmě liší i od vztahů s dospělými:

1. Jde o symetrický vztah, v němž jsou si partneři rovni, mají podobné kompetence i podobný sociální status.
2. Vztah s vrstevníkem poskytuje mnohem méně jistoty než vztah s dospělým. Od vrstevníka nelze očekávat ochranu a toleranci, nelze na něj v tomto směru spoléhat.

Vztahy s vrstevníky významně přispívají k socializaci předškolního dítěte. V kontaktu s nimi se rozvíjejí některé vlastnosti a sociální dovednosti. Vrstevníci je ovlivňují v oblasti emotivní i kognitivní. Vrstevníci představují **specifickou referenční skupinu** s níž se dítě srovnává.

V interakci s vrstevníky je možné uspokojit různé potřeby a získat nové zkušenosti:

1. Soupeření a sebeprosazování – dítě se potřebuje před ostatními předvést a posílit tak svou sebedůvěru.
2. Sdílení, součinnost a spolupráce, objevují se skupinové hry s pravidly.
3. Projevy solidarity, soucitu a opory tomu, kdo je nějak znevýhodněn.
4. Zvládání konfliktů s ohledem na zájmy obou stran a ovládání agresivity, aby se vztah udržel.
5. Zvládání pocitů lítosti a zklamání, když je ostatní odmítnou („oni si se mnou nechtějí hrát“).

V předškolním věku dávají děti jednoznačně přednost určitým vrstevníkům před jinými. Více si s nimi hrají, vyhledávají je a mají potřebu je vzít domů. Předškolní dítě otevírá rodinné prostředí vrstevníkům, kteří jsou mu nějak blízcí, nejde o pouhé odpoutávání z vázanosti na rodinu, ale o uvolnění hranic mezi jednotlivými sociálními skupinami.

### **2.2.3 Vzdělávací instituce v obci Kravaře**

#### **Mateřská škola v Kravařích**

Mateřská škola v Kravařích je školkou jednotřídní. Z toho vyplývá, že skupina dětí docházejících do mateřské školy je heterogenní, děti se tedy setkávají i s dětmi mladšími, či staršími. Z hlediska učitelky jsou tedy denní aktivity náročnější na přípravu a jejich



naplánování. V takto smíšeném kolektivu nacházíme spíše pozitiva. Jsme mateřskou školou, která je kdykoliv otevřena rodičům – nezařazujeme do ročního programu „dny otevřených dveří“, naši mateřskou školu lze navštívit kdykoliv během dne a aktivně se zúčastnit právě probíhajících aktivit, či jen využít návštěvu k nahlédnutí na práci učitelk s dětmi.

V poslední době zaznamenáváme, že především maminky tuto možnost využívají. V naší mateřské škole rovněž respektujeme zaměstnanost rodičů v třísměnných provozech a striktně nevymezujeme dobu, kdy má dítě přijít do mateřské školy. Chtějí-li rodiče strávit dopoledne se svým dítětem a přivést ho do MŠ teprve před odjezdem na odpolední směnu, plně rodinu respektujeme a vyhovíme těmto požadavkům. V odpoledních hodinách navštěvují naši mateřskou školu maminky s dětmi na mateřské dovolené a díky tomu je doposud příchod všech dětí do MŠ ve třech letech bezproblémový – děti přicházejí do důvěrně známého prostředí a dobře již znají i obě paní učitelky. Nástup do MŠ tedy není stresující ani pro dítě ani pro rodinu. Ke všem mimořádným akcím zveme jednak své minulé žáky, ale i děti mladší s maminkami – jedná se například o divadelní představení dojíždějící do naší MŠ, nebo o tématické zájezdy.

Mateřská škola je umístěna v klidné zóně obce Kravaře a možnost věnovat se dostatečně pohybovým aktivitám je zajištěn na rozlehlé školní zahradě. Kromě obecných cílů, které nám stanovuje rámcový vzdělávací program pro mateřské školy, zahrnujeme do své práce širokou nabídku aktivit pro děti ve volné čase. Jedná se především o víkendové poznávací zájezdy.

Naprostou samozřejmostí je vytváření citově klidného a vyrovnaného zázemí v mateřské škole, součinnost všech tří zaměstnanců mateřské školy a jejich jednotné působení na děti.

Zároveň se snažíme poznávat a zúčastňovat se aktivně života v obci Kravaře a pěstovat tak v dětech pozitivní vztah k místu, kde žijí a vyrůstají, vytvářet si vztah k práci a hodnotám předků.

### **Základní škola Kravaře**

Základní škola v Kravařích v předškolním období nemá nijak významný vliv na předškolní dítě, je však naší snahou prostředí základní školy co nejbližší poznat, neboť to bude po mateřské škole další instituce, se kterou se dítě v životě setká. Snažíme se tedy v maximální možné míře o různá setkávání na mimoškolních akcích, využíváme všech

nabídek školy zúčastnit se jejich aktivit, které obohacují a doplňují aktivity rodinné a aktivity mateřské školy.

#### 2.2.4 Vliv prostředí

Jedním z negativních rysů dnešního životního stylu je to, že lidé tráví většinu svého volného času i pracovní doby v místnostech a pobyt ve venkovním přírodním prostředí omezují. Tato tendence může ohrozit nastupující generace a jejich zdravý vývoj.

Odborníci soudí, že nedostatečný styk dětí s přirozeným přírodním světem má řadu negativních dopadů na jejich tělesný i duševní vývoj. Je nesporné, že děti, které jsou od nejranějšího věku uzavřené v místnostech, mají méně rozvinuté pohybové schopnosti, chybí jim praktická manuální zručnost a jsou náchylnější k různým onemocněním. Život v umělém prostředí má negativní dopad i na duševní sféru dítěte. Pro svůj zdravý vývoj dítě potřebuje, aby bylo obklopeno podněty, které by působily na všechny jeho smysly. Když však dítě sedí doma a sleduje „realitu“ jen na televizní obrazovce (či dokonce jen na monitoru počítače), působí na něj pouze vizuální a akustické podněty, které navíc může přijímat jen pasivní formou (chybí potřebná interakce), což je pro vytváření představy o reálném světě přece jen málo. Navíc tyto vizuální a akustické informace, přestože mohou být velmi bohaté, neodpovídají tomu, jak svět ve skutečnosti vypadá a jak se akusticky projevuje – je to jen umělecký a technický obraz, který se nutně vyznačuje značným zjednodušením a stylizací reality. Dítě si tak tvoří neúplný a zkreslený obraz vnější reality. A nakonec prostředí, v kterém dítě vyrůstá, může do určité míry ovlivnit vývoj jeho představivosti, kreativity, emocionality i sociálního chování.

Omezení možností venkovní hry a hry v přírodním prostředí vede k mnoha negativním jevům. Venkovní hra má kromě zisků uvedených v předchozím bodě navíc pozitivní vliv na rozvoj sociálního chování.

Existuje v podstatě několik typů venkovního prostředí, kde si děti hrají. Každé z těchto prostředí má v dětské hře určitý význam a je těžko zastupitelné.

Na prvním místě je to přirozeně přírodní prostředí. Pobyt a hra v tomto prostředí je pro děti nezbytná pro to, aby si udržely vlastní kontakt s přírodou, aby se naučily nejrůznější dovednosti a rozvinuly určitou manuální zručnost. Neméně důležité je, že kontakt s přírodou přináší přímou formou informace o přirozeném prostředí. **Pro děti předškolního věku je to zároveň nejlepší forma praktické ekologické výchovy.**

Dalším prostředím, které je neméně potřebné, je otevřený prostor. Jsou to různá prostranství, kde mohou děti vykonávat různé pohybové a sportovní aktivity, jako je třeba běhání a míčové hry.

Prostředím, poněkud specifickým pro města a větší obce, je ulice. Prostor na ulici, před vlastním domem, je využíván pro určité hry – navíc tak děti mohou být pod dohledem rodičů či dospělých a být také v sociálním kontaktu se světem dospělých.

Zcela specifickým prostorem je to, co bychom mohli nazvat chaotický prostor. Mohou to být opuštěné zahrady, různé neužívané dvory a ohrady. V takovém prostoru si děti mohou hrát dobrodružné hry. Soudí se, že hry v tomto prostředí rozvíjejí dětskou představivost. Je ovšem pochopitelné, že dospělí si nejsou příliš vědomi potřeby tohoto typu prostoru pro dětskou hru a snaží se jej kultivovat a odstraňovat.

Další ze specifických prostorů, které děti potřebují, je tajný prostor. Děti potřebují mít ke své hře rovněž různá „tajná“ místa, kam nemohou vstoupit dospělí či jiné „cizí“ děti.

A nakonec prostor vybavený k dětské hře, tedy různá hřiště, která jsou vybavena různými konstrukcemi vhodnými pro dětskou hru (skluzavky, prolézačky, atd.).

### **Profil mého působiště**

Obec Kravaře je nejzápadněji položenou obcí Libereckého kraje. V současnosti žijí v obci 802 obyvatelé. V obci Kravaře se nacházejí dvě vzdělávací instituce mateřská a základní škola. K oběma zařízením patří i rozsálá plocha pro pohybové aktivity dětí. U mateřské školy – školní zahrada, u základní školy pak fotbalové hřiště, plocha s basketbalovými koši a v poslední době zde přibýly překážky na skejtovou dráhu, významným obohacením v obci je od roku 2000 Centrum zdraví, které bylo vybudováno v nevyužívaném pavilonu mateřské školy a jehož součástí je i sauna, kterou mohou rodiče s dětmi rovněž využívat. Fotbalové hřiště pro dorost a dospělé je další sportovní zónou obce. V obci je i koupaliště. Okolní prostředí obce vybízí i k turistickým aktivitám.

### **Specifika lokálního prostředí**

Vzhledem k charakteru mého stávajícího působiště nelze nezmínit i otázku odlišnosti vlivu na psychický vývoj a socializaci dětí ve vesnickém prostředí. Zkušenosti a konzultace s pracovníky obdobných zařízení (MŠ) z větších či menších městských aglomerací, popř. venkovských sídel mne dovedly ke zřetelnému rozpoznání difference v utváření a projevech

předškolních dětí. Mám tím na mysli vývoj osobnosti/individuality v rámci neanonymního společenstva.

Vesnické prostředí mimo jiné významně odlišuje od městského ta skutečnost, že počtem obyvatel dosahuje zpravidla pouze rozměru paměťově uchopitelného, což přináší maximální frekvenci komunikačních podnětů s osobami veskrze známými či zhusta příbuznými. Tím je dítě pod „stálým“ dohledem a musí již od prvopočátku své konání korigovat. Zatímco regulovaný pohyb dítěte „pod dozorem“ ve školním zařízení či v rodině nese zřetelné rysy modelového chování, ostatní aktivity dítěte v prostředí vesnice mohou navozovat socializační pohyby odlišného tvaru. Dítě tudíž je nuceno zkoušet a následně aplikovat nemodelové – spontánně vytvořené formy komunikace s dospělými osobami, kterým je dostatečně známa identita dítěte. Dítě si velice záhy uvědomuje možnost sankcí za nevhodné chování vůči dotyčným osobám, ať již přímo od nich nebo v rodině, neboť příslušníci vesnické komunity jsou v těsném vztahu a dítě nemůže zneužívat „bezpečí“ anonymity.

Zatímco frekvence kontaktů s příbuznými osobami je ve městech zpravidla jen řídká, ve venkovském prostředí se stále ještě udržuje množství společenských událostí, kde se scházejí příslušníci širší rodiny (svatby, posvícení, zabijačky atd.). I zde pak dochází k mnohým interakcím mezi dítětem a širším společenstvím rodiny – dítě vnímá zřetelnou sounáležitost s jejími členy.

Další významnou platformou pro utváření osobnosti dítěte je pobyt v důvěrně známém společenství vrstevníků popř. skupiny dětí rozšířené o individua věkově o několik let starší. V takovýchto věkově různorodých uskupeních je pro dítě zcela nemožné udržet jakoukoli anonymitu, ba naopak se konfrontuje s názory a dovednostmi starších členů této sociální skupiny. Tím dochází ke zvýšené motivační stimulaci držet krok s vžitými normami platnými pro daný kolektiv. Zmiňované začlenění dětí s sebou nese pochopitelně i jistou dávku rizika nápodoby chování považovaného za nevhodné. Zde ovšem může působit jako korektiv +/- stálý dohled dospělých členů vesnické komunity.

Konkrétními projevy sounáležitosti s vesnickým dětským kolektivem je konfrontace znalostí a především dovedností fyzického charakteru – kdo rychleji doběhne k metě (stromu), kdo výš vyleze na strom, kdo si troufne sjet krkolomnější kopec na saních... To připravuje nezaměnitelnou možnost uspět a získat respekt pro dítě i v kontextu starších členů kolektivu, tedy vytvářet si určitou pozici autority – pojem vůdce zde nabírá konkrétnějších rozměrů. Dítě vnímá úlohu vůdce skupiny ve výrazně zřetelnějším a přirozenějším rozměru, než je tomu v modelových sociálních jednotkách, kde příslušné role

jsou předem dány z pozice funkce. Pro dítě je zcela odlišně vnímána funkce vůdce-otce, vůdce-učitelky a vůdce party. Pokud se dítě od výrazně předškolního věku snaží komunikovat se staršími dětmi a permanentně vnímá a hodnotí pojem autorita, je pro ně mnohem jednodušší adaptace v jiných strukturálně různorodých kolektivech (pracovní kolektivy, kolektivy řízených volnočasových aktivit) a začlenění do nich.

Neopakovatelnou možnost skýtají vesnické dětské kolektivy pro handicapované děti. Zatímco v prostředí městském zpravidla tyto děti komunikují a se svými vrstevníky v prostředí veskrze umělém (to přináší i umělý a řízený vstup do komunikačních vazeb) a v ostatním čase u nich dochází ke značné izolaci, vesnické prostředí skýtá velice příznivé podmínky pro socializaci handicapovaného jedince. Bez korigujících zásahů umělých vůdců (viz výše) si dítě může získat respekt na základě dovednosti či schopnosti, k jejímuž uplatnění nedostane v umělém prostředí prostor. Proto často probíhá socializace handicapovaného dítěte mnohem úspěšněji a i děti nehandicapované vnímají jisté odlišnosti ve smyslovém, mentálním popř. tělesném vybavení jedince méně intenzivně a bez předsudků.

Obdobná je do jisté míry i pozice nových členů sociální skupiny – nově se přistěhovavších dětí. V řízeném prostředí a časově limitovaném prostoru probíhá socializace zřetelně pomaleji (pokud k ní vůbec dojde), zatímco intenzivní a dlouhodobý styk s vrstevníky v prostředí nezatíženém dohledem a zásahy dospělých osob probíhá asimilace dětí do kolektivu velice úspěšně a rychle.

Je zřejmé, že zmiňované socializační procesy skrývají různá úskalí (nepřijetí dítěte do komunity se intenzifikuje), avšak širší prostoru k prosazení schopností ve skupině je ve srovnání s městským prostředím na vesnici mnohem širší.

Nelze pominout ani skutečnost, že věkově široká komunita vesnických dětí zhusta zahrnuje i sourozence, kdy starší poskytuje mladšímu jakousi ochranu a asimilační most, mladšímu pak oporu. To má za následek posilování sourozeneckých vztahů.

Vzhledem ke skutečnosti, že venkovská sídla jsou mnohem úžeji svázána s přírodou a i část pracovního prostoru a volnočasových aktivit dospělých na přírodní prostředí navazuje, mají vesnické děti zpravidla nesrovnatelně větší možnosti rozvíjení mimopracovních (rozumějme – škola, školka) aktivit vně nejužšího intravilánu obce než děti městské.

V případě Kravař zmiňme možnosti pěších i cyklistických „výletů“ do lesů CHKO České středohoří s rezervací Bobří vodopády a Bobří údolí, na kopec Ronov se zříceninou stejnojmenného hradu, mnohá naleziště chráněných rostlin a civilizací nepříliš dotčených lesních partií v nedalekém okolí. Pestrá a mozaikovitá krajina s množstvím remízů, tarasů,

rybníčků skýtá nepřehledné množství lokalit nazývaných „eldorado vesnických dětí“. Vzhledem ke skutečnosti, že účastníky podobných aktivit jsou i předškolní děti, dochází u nich k bezprostřední konfrontaci znalostí získaných v předškolním zařízení s realitou přímo v terénu. Tím pádem dochází ke zcela nenásilné, leč o to intenzivnější fixaci dítěte na širší prostředí bydliště, neboť mnohé z osobních prožitků jsou svázány s danými lokalitami a vytvářejí intimnější vztah k rodišti.

V případě městských dětí registrujeme snížený a pomaleji se rozvíjející vztah k místu bydliště a intimnější prožitky jsou často svázány s pobytem rodiny v rekreačním prostředí – tedy „u babičky“, „na prázdninách“, na chalupě... Následkem labilnějších vazeb k rodišti pak je i častá a nelimitovaná migrace městských obyvatel bez „kořenů“.

## **2.3 Současná nabídka a možnosti**

Obec Kravaře je specifická svým položením. Je to nejzápadnější obec Libereckého kraje a nachází se v chráněné krajinné oblasti Kokořínsko.

Samotná obec poskytuje dostatek možností především v oblasti rekreační turistiky a je možno se zde v rámci volného času věnovat pěším procházkám, které jsou vhodné a přijatelné i pro děti předškolního věku. Rozložení obce na několik částí a jejich vzájemné propojení umožňuje rovněž věnovat se s dětmi cykloturistice, a to v přiměřeně bezpečném prostředí. Je třeba vzít v úvahu jednak fyzické schopnosti dětí tohoto věku a zároveň mít na zřeteli úroveň rozumových schopností (zda-li je možné na tyto cesty pustit dítě samotné, či s doprovodem dospělého).

V samotném centru obce Kravaře se nachází několik lokalit, kde se děti mohou věnovat pohybovým a sportovním aktivitám (viz příloha č.1).

Je to jednak prostředí školního hřiště, fotbalové hřiště, volně přístupná zahrada mateřské školy, v letních měsících prostory koupaliště. Především v oblasti školního hřiště je třeba mít stále na zřeteli z hlediska bezpečnosti dětí bezprostřední blízkost potoka, který protéká danou oblastí a je dětem snadno přístupný. Zcela samozřejmě se stává běžnou součástí her dětí.

Další možností pro děti a jejich rodiče je využívání sauny v obci Kravaře, která je součástí areálu mateřské školy. Toto zařízení lze navštěvovat ve dnech pondělí až sobota

v odpoledních hodinách a jedinou nevýhodou je nutnost předchozího objednání vzhledem k velkému zájmu především dojíždějících zájemců z okolních obcí.

Toto zařízení odpovídá všem bezpečnostním a hygienickým normám, svou velikostí je to zařízení rodinného typu a hodina pobytu zde stojí 120 Kč. Při domluvě např. dvou maminek s dvěma dětmi činí částka na jednu rodinu 60 Kč, což, jak se domnívám, je cenově velmi přijatelné. Děti z mateřské školy v Kravařích toto zařízení velmi dobře znají, jelikož je v zimním období 1x týdně navštěvují se svými učitelkami v rámci pobytu v mateřské škole (viz příloha č.2). Víkendové saunování s rodiči by tedy mohlo být vítaným zpestřením aktivit dětí předškolního věku.

Mateřská škola Kravaře nabízí v rámci obohacení aktivit pro předškolní děti 1x měsíčně sobotní (nedělní) výlety (viz příloha č. 3). Ty jsou zaměřené především na návštěvy dětských divadelních představení (tradiční jsou zájezdy do divadla Spejbla a Hurvínka), využíváme každoročně akce na zámku v Libochovicích, která je určena především pro tuto věkovou skupinu a každý rok má jiné osobité téma. Využíváme mnoha nabídek přicházejících od mnoha organizací a zajišťujeme tak pro děti poznávací výlety po okolí, které odpovídají jejich věku a schopnostem a jsou pro děti svým zaměřením přínosem. Průměrná cena těchto zájezdů za poslední čtyři roky činí 150 Kč za jeden výlet.

V tomto školní roce zároveň nabízíme rodičům, oproti předchozím letům, možnost zúčastnit se výletu spolu se svým dítětem.

V prostorách mateřské školy vyvěšujeme nabídky okolních měst, tak aby rodiče měli dostatečný a pravidelný přehled o akcích konaných v blízkosti obce Kravaře.

Z hlediska časové a finanční náročnosti se jedná především o města v okruhu 30 kilometrů – Česká Lípa, Litoměřice a Ústě.

**Město Česká Lípa** je od obce Kravaře vzdáleno 15 km a kromě osobního automobilu se lze do města pohodlně dostat ve všedních dnech vlakem nebo autobusem (Bus Kravaře s. r. o.), o víkendu pak pouze vlakem.

Z hlediska předškolních dětí lze v tomto městě navštěvovat např.:

1. **DDM Libertin** – nabízí i aktivity pro tuto věkovou skupinu např. každý měsíc se zde nejméně jedenkrát v sobotu koná „Otevřená keramická dílna pro veřejnost“ – vstup 10 Kč + platba za spotřebovaný materiál. Více informací lze získat na internetových stránkách, nebo právě v naší mateřské škole, kde měsíční program tohoto zařízení vyvěšujeme.

2. **Jiráskovo divadlo** – na programu divadla jsou sobotní představení pro děti průměrná cena vstupenky nepřesahuje 50 Kč
3. **ZUŠ Česká Lípa** – v případě, že by rodiče měli zájem, aby jejich dítě již pravidelně navštěvovalo zájmový kroužek, je možné od věku 5 let přihlásit dítě na tyto obory:
  - přípravná hudební výchova
  - přípravná taneční výchova
  - přípravná výtvarná výchova
  - přípravná dramatická výchova

Cena jednotlivých oborů je 120 Kč/ měsíčně 600 Kč/ pololetně.

V současné době lze také využít plavecký bazén Sever v České Lípě, kde je provoz denně do 20 hodin a cena pro dospělé je 40 Kč/ hodinu a dítě 20 Kč /hodinu.

Na konec roku 2007 je plánováno znovuootevření sportovního areálu (zimní stadion + bazén), který je v současnosti celkově rekonstruován.

**Město Litoměřice** – vzdálenost od obce Kravaře 25 km a lze tedy předpokládat větší časovou náročnost při navštěvování akcí v tomto městě a s tím související větší náročnost finanční.

Za zmínku stojí plavecký bazén, jehož součástí je malý dětský bazén. Vstupné pro dospělého činí 30 Kč/ 1 hodina, dítě 15 Kč/ 1 hodina.

### **Dětské dopravní hřiště Jiráskovy sady v Litoměřicích**

V prostorách hřiště lze najít kromě možnosti volného pohybu dětí v simulovaném provozu také pískoviště pro ty nejmenší a dostatek laviček pro posezení dospělých. Mateřské školy, základní školy a školní družiny mají vstup na DDH **zdarma**, vstup v rámci spontánní činnosti (provoz pro veřejnost) je za poplatek **10 Kč**, v případě zapůjčení kola dalších **10 Kč**, dospělí **5 Kč**.

Tento přehled možností je jen základní nabídka, ze které lze vybírat a doplňovat je jednorázovými akcemi pořádanými jednak obcí Kravaře, jednak okolními městy. Informace o akcích jsou zprostředkovány rodičům pomocí nástěnky v mateřské škole, nebo na vývěškách v obci.



## **3 Praktická část**

### **3.1 Cíl praktické části**

Cílem praktické části je pomocí zvolených metod získat detailní pohled na aktivity předškolních dětí v obci Kravaře.

#### ***3.1.1 Stanovení předpokladů:***

Předpoklad 1 – *Pravidelnou aktivitou zabírající významnou část dne (po–pá) většiny dětí v obci Kravaře je docházka do mateřské škol.*

Předpoklad 2 – *Prostředí domova skýtá dostatek možností pro realizaci různorodých aktivit podporujících všestranný rozvoj dítěte.*

Předpoklad 3 – *Významnou roli v aktivitách dětí mimo obec Kravaře zastává rodina dítěte.*

Předpoklad 4 – *Vzhledem k věku dětí budou samostatné aktivity v prostředí obce Kravaře (bez přítomnosti dospělé osoby) pouze výjimečné.*

### **3.2 Použité metody**

Pro průzkum byl použit nestandardizovaný dotazník ve kterém byly kombinovány otevřené i zavřené otázky (viz příloha č. 4). Při jeho konstruování jsem se zaměřila na získání informací z následujících tří okruhů:

- aktivity s rodinou
- aktivity mimo obec
- aktivity v obci

Dotazník byl rozdán v počtu 15 kusů, jejich návratnost byla 100%. Obsahoval 34 otázky, z nichž pro samotné šetření byly stěžejní otázky č. 3, 5, 8, 9, 10, 13, 14, 19, 22, 25, 29, 30, 33 a 34. Ostatní otázky sloužily především k dotvoření celkového obrazu a mají význam především pro učitelky v mateřské škole.

S ohledem na charakter zjišťovaných dat jsem tuto metodu doplnila dalšími dvěma – rozhovorem (s rodiči) a pozorováním. Doplnující rozhovor k dotazníkovému šetření poskytlo 14 rodičů. Jednalo se o neformální nestrukturovaný rozhovor s tím, že bude sloužit pouze jako doplněk k odevzdaným dotazníkům. Pozorování prováděly nezávisle na

sobě obě učitelky mateřské školy a vzájemně pak konfrontovaly získané poznatky. O účelu a využití dotazníku byli rodiče dětí informováni.

### **Dotazník**

Dotazník je vlastně způsob psaného řízeného rozhovoru. Na dotazy, které jsou na rozdíl od rozhovoru psané, se vyžadují písemné odpovědi.

Dotazník je méně časově náročný než rozhovor, bývá řazen do tzv. metod subjektivních. Subjektivnost dotazníku je dána tím, že vyšetřovaný zde může různým způsobem ovlivňovat své výpovědi. Může se snažit jevit společensky lepší nebo naopak horší; mohou se zde velmi nápadně ukazovat takové tendence, jako je simulace, disimulace. Některá data uvedená v dotazníku je nutno si ověřit, nebo doplňovat rozhovorem.

Jak při rozhovoru, tak i dotazníkem se zjišťují, jak fakta tvrdá (např. nacionálie, pohlaví, věk, povolání), tak fakta měkká (např. názory, zkušenosti, zájmy, postoje, hodnotový systém, prožitky, představy, přání, potřeby).

Výsledky metody dotazníku jsou často značně zkresleny velkou vnitřní korekcí, autocenzurou některých zkoumaných osob, které usilují odpovídat ve shodě s tzv. sociální žádoucností, tedy adaptivně, nikoliv expresivně.

Pomocí dotazníků se často provádějí průzkumy mínění, které zjišťují názor osob na konkrétní problematiku.

Dotazník kombinujeme s ostatními metodami, aby naše závěry podaly co nejpřesnější globální obraz.

### **Pozorování**

Jde o cílevědomé, soustavné a plánovité vnímání jevů a procesů, které směřuje k odhalení podstatných souvislostí a vztahů sledované skutečnosti. Pozorování je vedeno určitou myšlenkou a zaměřeno k určitému cíli. Probíhá podle stanoveného plánu a pozorované jevy a procesy jsou přesně registrovány. Cílem této metody ovšem není pouze popis skutečnosti, registrace faktů, ale mělo by vést ke zpřesňování získaných informací jinými metodami.

**Pozorování** lze rozdělit podle vztahu k objektu na pozorování **přímé** a **nepřímé** a podle délky pozorování na **krátkodobé** a **dlouhodobé**.

## Rozhovor

Tato metoda je charakterizována přímou sociální interakcí. Zkoumaná osoba je podněcována cílevědomými otázkami k verbálním informacím. Osobní kontakt umožňuje získání rozsáhlých, mnohdy důvěrných informací. Rozhovor může být **individuální**, nebo **skupinový** (podle počtu účastníků). Podle struktury otázek můžeme rozhovor dělit na **standardizovaný** (předem je stanoven obsah, formulace a pořadí otázek) a **nestandardizovaný**. Tato metoda se používá většinou v kombinaci s metodou pozorování, experimentu a někdy i dotazníku.

Rozhovor zpravidla probíhá v několika fázích:

**úvodní fáze** – navázání kontaktu, zajištění bezpečí zneužití informací.

**vedení rozhovoru** – kladení připravených otázek, odstup a zároveň zaujetí pro problém.

**závěr** – shrnutí poznatků, uvolnění atmosféry.

### 3. 3 Popis zkoumané skupiny:

Ve skupině zkoumaných dětí se nachází 15 dětí ve věku 3–6 let, jsou to všechny děti předškolního věku, žijící trvale v obci Kravaře. 14 z nich navštěvuje Mateřskou školu v Kravařích. V současné době je v obci Kravaře jedno dítě, které mateřskou školu nenavštěvuje.

#### *Informace udané v dotaznících:*

##### **Dítě 1**

- |    |                                    |                     |
|----|------------------------------------|---------------------|
| 1. | Věk dítěte:                        | 3                   |
| 2. | Pohlaví dítěte:                    | chlapec             |
| 3. | Navštěvuje dítě mateřskou školu:   | ano                 |
| 4. | Sourozenci:                        | 0                   |
| 5. | Průměrná denní doba strávená v MŠ: | 7, 5 h              |
| 6. | Zaměstnání rodičů:                 | otec: zemědělství   |
|    |                                    | matka: v domácnosti |
| 7. | Dosažené vzdělání rodičů:          | otec: SOU           |
|    |                                    | matka: SOU          |

**Dítě 2**

1. Věk dítěte: **3**
2. Pohlaví dítěte: **chlapec**
3. Navštěvuje dítě mateřskou školu: **ano**
4. Sourozenci: **1 (4 roky)**
5. Průměrná denní doba strávená v MŠ: **5 h**
6. Zaměstnání rodičů: otec: **v evidenci ÚP**  
matka: **v evidenci ÚP**
7. Dosažené vzdělání rodičů: otec: **základní**  
matka: **základní**

**Dítě 3**

1. Věk dítěte: **3**
2. Pohlaví dítěte: **chlapec**
3. Navštěvuje dítě mateřskou školu: **ano**
4. Sourozenci: **1 (5 let)**
5. Průměrná denní doba strávená v MŠ: **8 h**
6. Zaměstnání rodičů: otec: **jednosměnný provoz**
7. Dosažené vzdělání rodičů: otec: **SOU**

**Dítě 4**

1. Věk dítěte: **4**
2. Pohlaví dítěte: **dívka**
3. Navštěvuje dítě mateřskou školu: **ano**
4. Sourozenci: **1 (2 roky)**
5. Průměrná denní doba strávená v MŠ: **8 h**
6. Zaměstnání rodičů: otec: **víceměnný provoz**  
matka: **v domácnosti**
7. Dosažené vzdělání rodičů: otec: **základní**  
matka: **základní**

**Dítě 5**

1. Věk dítěte: **4**
2. Pohlaví dítěte: **chlapec**
3. Navštěvuje dítě mateřskou školu: **ano**
4. Sourozenci: **1 (3 roky)**
5. Průměrná denní doba strávená v MŠ: **5 h**
6. Zaměstnání rodičů: otec: **v evidenci ÚP**  
matka: **v evidenci ÚP**
7. Dosažené vzdělání rodičů: otec: **základní**  
matka: **základní**

**Dítě 6**

1. Věk dítěte: 4
2. Pohlaví dítěte: **chlapec**
3. Navštěvuje dítě mateřskou školu: **ne**
4. Sourozenci: 2 (12 a 16 let)
5. Průměrná denní doba strávená v MŠ: 0
6. Zaměstnání rodičů: otec: vícesměnný provoz  
matka: v domácnosti
7. Dosažené vzdělání rodičů: otec: SOU  
matka: SOU

**Dítě 7**

1. Věk dítěte: 4
2. Pohlaví dítěte: **dívka**
3. Navštěvuje dítě mateřskou školu: **ano**
4. Sourozenci: 0
5. Průměrná denní doba strávená v MŠ: 7 h
6. Zaměstnání rodičů: otec: zemřel  
matka: vícesměnný provoz
7. Dosažené vzdělání rodičů: matka: SOU

**Dítě 8**

1. Věk dítěte: 4
2. Pohlaví dítěte: **dívka**
3. Navštěvuje dítě mateřskou školu: **ano**
4. Sourozenci: 0
5. Průměrná denní doba strávená v MŠ: 6, 5 h
6. Zaměstnání rodičů: otec: zemědělství  
matka: v domácnosti
7. Dosažené vzdělání rodičů: otec: SOU  
matka: SOU

**Dítě 9**

1. Věk dítěte: 4
2. Pohlaví dítěte: **dívka**
3. Navštěvuje dítě mateřskou školu: **ano**
4. Sourozenci: 1 (12 let)
5. Průměrná denní doba strávená v MŠ: 8 h
6. Zaměstnání rodičů: matka: jednosměnný provoz
7. Dosažené vzdělání rodičů: matka: SOU

### **Dítě 10**

1. *Věk dítěte:* **6**
2. *Pohlaví dítěte:* **dívka**
3. *Navštěvuje dítě mateřskou školu:* **ano**
4. *Sourozenci:* **3 (19, 17 a 12 let)**
5. *Průměrná denní doba strávená v MŠ:* **9 h**
6. *Zaměstnání rodičů:* otec: **svářeč**  
matka: **lisařka**
7. *Dosažené vzdělání rodičů:* otec: **SOU**  
matka: **SOU**

### **Dítě 11**

1. *Věk dítěte:* **5**
2. *Pohlaví dítěte:* **chlapec**
3. *Navštěvuje dítě mateřskou školu:* **ano**
4. *Sourozenci:* **0**
5. *Průměrná denní doba strávená v MŠ:* **7, 5 h**
6. *Zaměstnání rodičů:* otec: **jednosměnný prodloužený**  
matka: **třísměnný**
7. *Dosažené vzdělání rodičů:* otec: **SŠ**  
matka: **základní**

### **Dítě 12**

1. *Věk dítěte:* **5**
2. *Pohlaví dítěte:* **chlapec**
3. *Navštěvuje dítě mateřskou školu:* **ano**
4. *Sourozenci:* **2 (12 a 7 let)**
5. *Průměrná denní doba strávená v MŠ:* **7 h**
6. *Zaměstnání rodičů:* otec: **jednosměnný**  
matka: **v domácnosti**
7. *Dosažené vzdělání rodičů:* otec: **SŠ**  
matka: **SOU**

### **Dítě 13**

1. *Věk dítěte:* **6**
2. *Pohlaví dítěte:* **dívka**
3. *Navštěvuje dítě mateřskou školu:* **ano**
4. *Sourozenci:* **2 (10 a 2 roky)**
5. *Průměrná denní doba strávená v MŠ:* **7 h**
6. *Zaměstnání rodičů:* otec: **vícesměnný**  
matka: **mateřská dovolená**
7. *Dosažené vzdělání rodičů:* otec: **SOU**  
matka: **základní**

#### ***Dítě 14***

- |    |   |                                 |
|----|---|---------------------------------|
| 1. | <i>Věk dítěte:</i>                        | <b>5</b>                        |
| 2. | <i>Pohlaví dítěte:</i>                    | <b>dívka</b>                    |
| 3. | <i>Navštěvuje dítě mateřskou školu:</i>   | <b>ano</b>                      |
| 4. | <i>Sourozenci:</i>                        | <b>1 (4 měsíce)</b>             |
| 5. | <i>Průměrná denní doba strávená v MŠ:</i> | <b>8 h</b>                      |
| 6. | <i>Zaměstnání rodičů:</i>                 | <i>otec: jednosměnný provoz</i> |
|    |   | <i>matka: mateřská dovolená</i> |
| 7. | <i>Dosažené vzdělání rodičů:</i>          | <i>otec: SŠ</i>                 |
|    |   | <i>matka: SŠ</i>                |

#### ***Dítě 15***

- |    |   |                             |
|----|---|-----------------------------|
| 1. | <i>Věk dítěte:</i>                        | <b>5</b>                    |
| 2. | <i>Pohlaví dítěte:</i>                    | <b>chlapec</b>              |
| 3. | <i>Navštěvuje dítě mateřskou školu:</i>   | <b>ano</b>                  |
| 4. | <i>Sourozenci:</i>                        | <b>0</b>                    |
| 5. | <i>Průměrná denní doba strávená v MŠ:</i> | <b>5 h</b>                  |
| 6. | <i>Zaměstnání rodičů:</i>                 | <i>otec: v evidenci ÚP</i>  |
|    |   | <i>matka: v evidenci ÚP</i> |
| 7. | <i>Dosažené vzdělání rodičů:</i>          | <i>otec: základní</i>       |
|    |   | <i>matka: základní</i>      |

### **3.4 Průběh průzkumu:**

Pozorování probíhalo v měsících květen-listopad 2006

Dotazníkové šetření: prosinec 2006

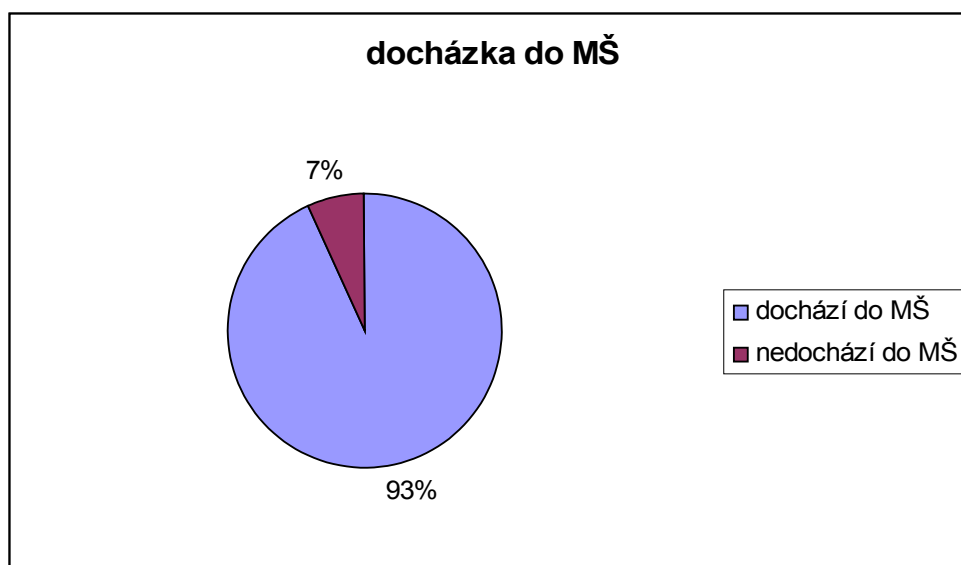
Rozhovory s rodiči: individuálně – prosinec 2006–leden 2007

### 3.5 Výsledky průzkumu a jejich interpretace:

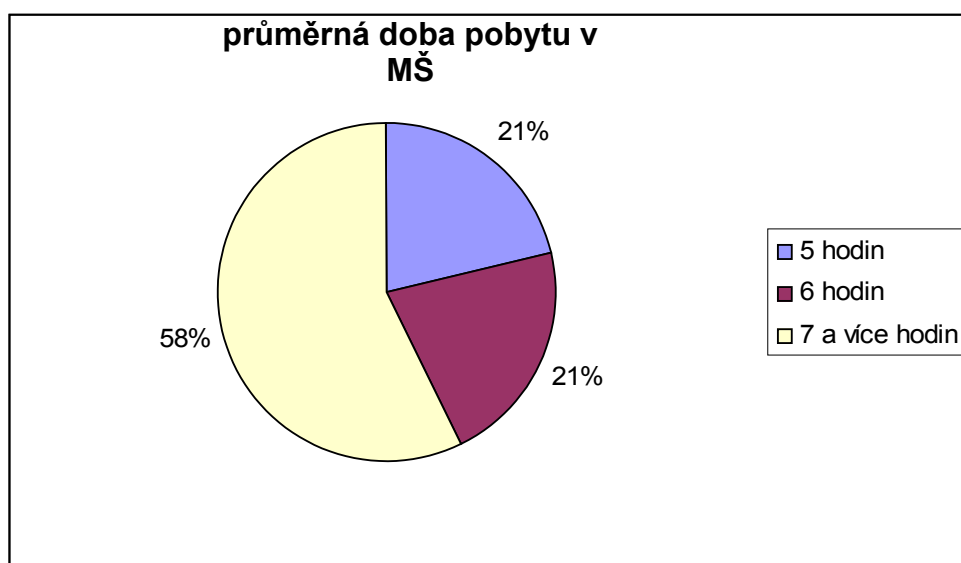
**Předpoklad č. 1** – *Pravidelnou aktivitou zabírající významnou část dne (po–pá) většiny dětí v obci Kravaře je docházka do mateřské škol.*

Předpoklad č. 1 byl v dotazníku ověřován otázkami č. 3, 5, 10.

Graf č. 1

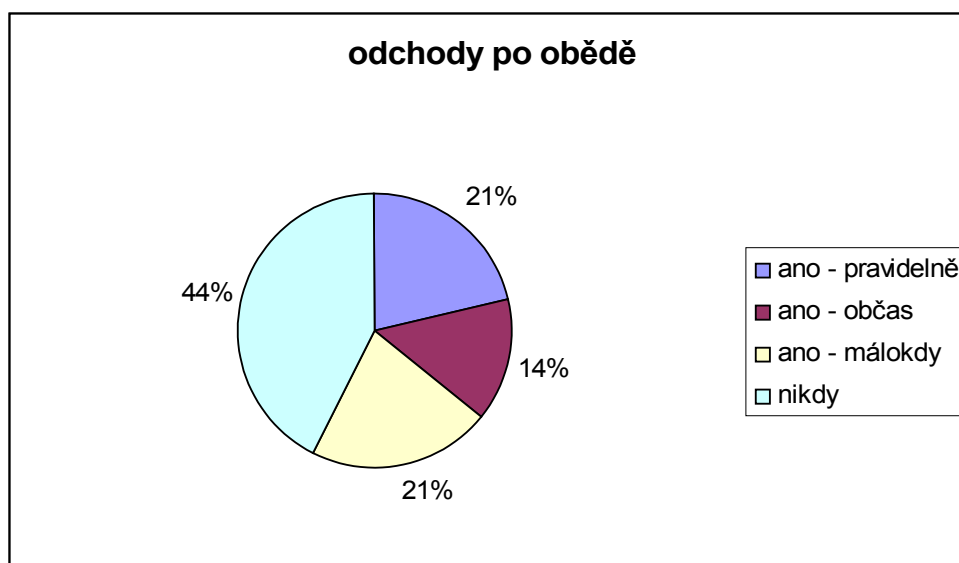


Graf č. 2





Graf č. 3



Z výše uvedených grafů je zřejmé, že **předpoklad č. 1 se potvrdil**.

Pravidelnou aktivitou zabírající významnou část dne (pondělí–pátek) předškolních dětí v obci Kravaře je docházka do mateřské školy.

Tento fakt nabývá na zajímavosti při shlednutí následující tabulky, která v konkrétních číslech uvádí zaměstnání rodičů.

Tabulka č. 1 – **zaměstnání rodičů**

	Mateřská dovolená	V zemědělství	Vícesměnný provoz	Jednosměnný provoz	V domácnosti	V evidenci ÚP
Matka	2	0	2	2	5	3
Otec	0	2	3	5	0	3

Z uvedené tabulky je zřejmé, kolik rodičů (především pak matek) má možnost denní aktivity svého dítěte pozměnit dřívějším odchodem z mateřské školy a zařadit do denního programu své vlastní. Této možnosti je ovšem využíváno velmi málo.

Určitým způsobem má svou výpovědní hodnotu i přehled dosaženého vzdělání v rodinách sledovaných dětí (tab. č. 2)

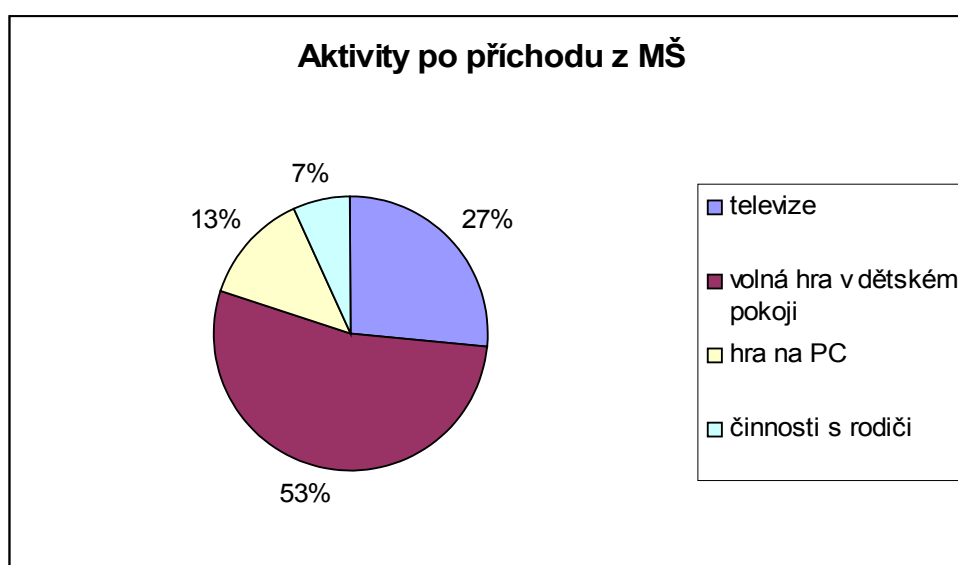
Tab. č. 2 **nejvyšší dosažené vzdělání rodičů**

	Základní vzdělání	Střední odborné učiliště– bez maturity	Střední odborné vzdělání s maturitou	Vyšší odborné vzdělání	Vysokoškolské vzdělání
Matka	6	7	1	0	0
Otec	4	6	3	0	0

**Předpoklad 2** – *Prostředí domova skýtá dostatek možností pro realizaci různorodých aktivit podporujících všestranný rozvoj dítěte.*

Stěžejní pro ověření předpokladu byly otázky číslo 8, 9, 13, 14, 19

Graf č. 4

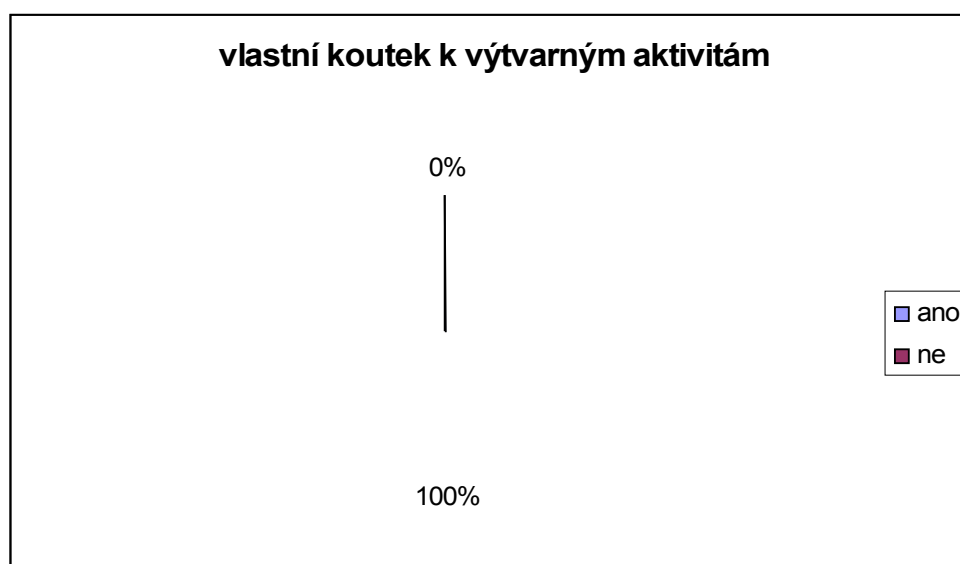


Volná hra v dětském pokoji je nejčastěji zastoupenou aktivitou dětí předškolního věku. Z doplňujícího rozhovoru vyplynulo, že všechny děti mají dostatečný prostor k volným aktivitám. 14x rodiče uvádějí dětský pokoj, ať již samostatný či sdílený se sourozencem, 1 dítě má vyhrazený samostatný prostor ke hraní v obývacích pokojích. Z rozhovorů rovněž vyplývá (a graf č. 4 to potvrzuje), že rodiče mají zájem, aby se dítě věnovalo hře **samostatně, bez jejich účasti**. Zdůvodňují to tím, že časově jsou po příchodu z MŠ příliš vytížení, než aby se mohli herním aktivitám s dítětem věnovat společně. Přestože děti by o společnou hru měly zájem, tento požadavek není ve většině případů akceptován. Jako hlavní argument rodiče používají sdělení, že celý den si mělo dítě možnost hrát v kolektivu a nyní by mělo být chvíli samo. Mají-li rodiče přesněji určit, jaký čas by si mělo dítě samo

hrát, nejsou schopni to blíže specifikovat, spíše odpovídají ve stylu: ...do večerníčku, ... než obstarám domácnost, ...než si sám (a) odpočinu. „Snaha vést dítě k samostatné hře není zcela jistě nevhodná, je však třeba akceptovat zákonitosti tohoto vývojového období a mít neustále na zřeteli, zda-li naše požadavky na dobu kterou má dítě strávit samo nejsou zatěžující pro samotné dítě. Hra je pro dítě tohoto věku nejpřirozenější činností ve které se může rozvíjet. Záleží však na okolnostech, ve kterých si hraje, na emočním ladění atd.(viz kapitola 2.1.4)

Proto je důležité, aby si dospělí děti pečlivě všímali, poznávali jejich talent a dispozice a mohli je rozvíjet, stejně jako podněcovat oblasti, které by dítě nejspíše spontánně nerozvíjelo. To ovšem za předpokladu, že se této aktivitě s dítětem věnuje.

Graf č. 5

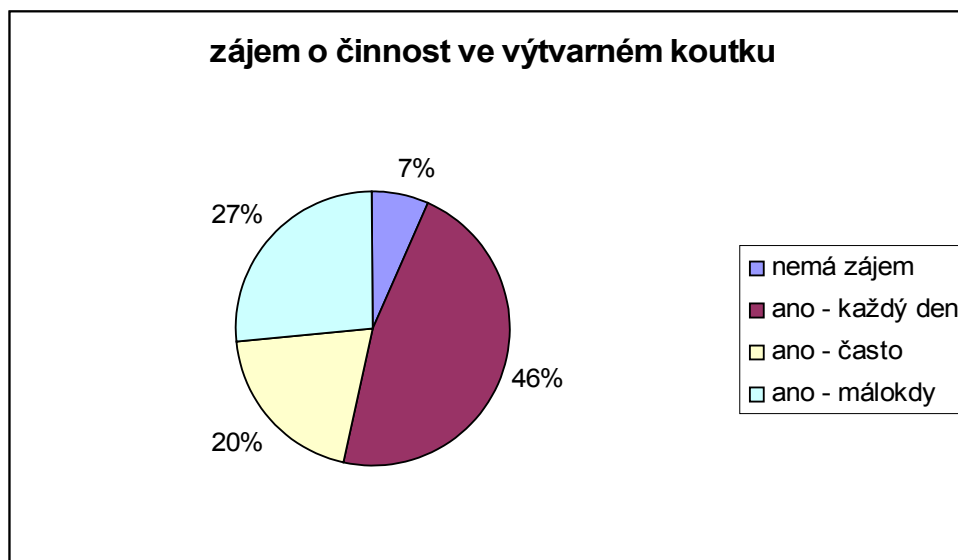


Z uvedeného grafu vyplývá, že v prostředí domova mají všechny děti prostor i k realizování výtvarných aktivit. Tento fakt je důležitý zejména pro učitelky MŠ.

V naší mateřské škole mají děti běžně přístupný prostor k aktivitám tohoto zaměření a mohou je používat libovolně během dne i bez přímé účasti učitelek. Má-li však dítě potřebu pracovat s dospělým, je mu učitelka vždy k dispozici, průběh práce slovně hodnotí, maximálně se snaží, aby dítě stále mělo pocit, že s ním aktivně spolupracuje a jeho práci kladně vnímá.

Jelikož je o tyto aktivity v MŠ velký zájem, zajímalo nás, má-li dítě doma prostor, kde si může doma ověřit získané dovednosti. Další graf dokládá, jak velký zájem mají děti o tuto aktivitu v domácím prostředí.

Graf č. 6



Z doplňujících informací k tomuto grafu vyplynulo, že skupina dětí vyhledávající činnost v tomto koutku každý den či často (několikrát v týdnu), má podporu ze strany rodičů, kteří si vyhradí alespoň krátký čas k rozhovoru s dítětem nad jeho právě prováděnou činností, či mu umožní v prostředí domova svůj výtvor vystavit.

Ostatní rodiče uvádějí, že sami kreslit neumí a tak se jí s dítětem nevěnují a postačuje jim, že dítě se věnuje této aktivitě v prostředí MŠ. Zároveň uvádějí, že neumějí výtvor adekvátně ocenit, jestliže je dle jejich názoru nepovedený. Podpora spontánních výtvarných aktivit a její důležitost je nezastupitelná ( viz kapitola 2.1.4).

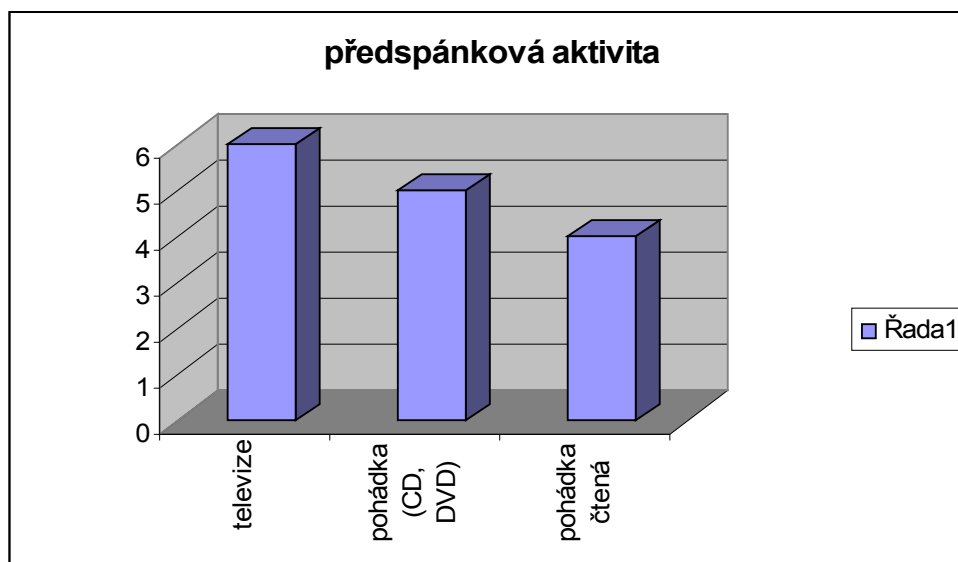
Mezi běžné aktivity dětí předškolního věku by měla patřit práce s dětskou knihou. Z dlouhodobého pozorování v mateřské škole však vycházelo najevo, že děti tuto aktivitu běžně do svých činností nezařazují, čekají na aktivizaci a motivaci ze strany učitelek, krátkou dětskou pohádku dokáže reprodukovat jen několik málo dětí, ostatní mají velké potíže i při určení běžně známých pohádkových postavíček. Z tohoto důvodu nás zajímalo, mají-li děti k dispozici v domácím prostředí své vlastní dětské knihy a jak je využívají (tab. č. 3). Jelikož doba před usnutím je ideální dobou pro práci s knihou, dochází zde k přímému kontaktu mezi dítětem a dospělým, vede k přirozenému zklidnění před

spánkem a může být chápána jako vhodný začátek k podporování zájmu o knihy. Z rozhovorů je velmi patrné, že nejčastěji zastoupenými jsou takové knihy, které nevyžadují přímou účast dospělého – jsou to sešity a knihy, do kterých mohou děti psát a doplňovat a to bez aktivní účasti rodiče. 11 z 15 dotázaných rodičů odpovědělo na otázku, zda-li běžně do činností s dítětem zařazují práci s knihou záporně.

Tab. č 3

Vlastní knihovna, nebo zásoba vlastních knih	Má zájem o činnost s knihou–samostatně	Má zájem o činnost s knihou s rodičem	Nemá o knihy zájem
15	3	9	3

Graf č. 7



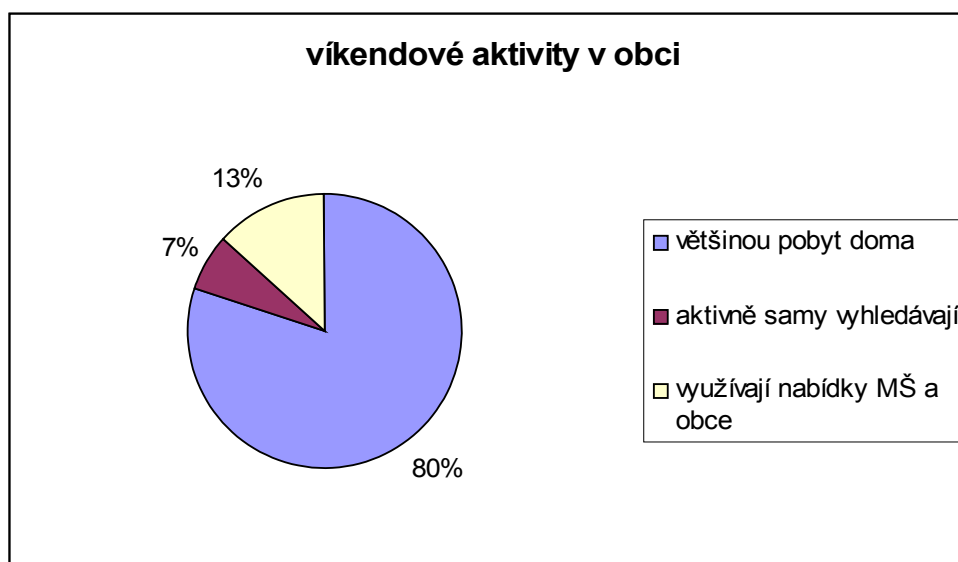
Předspánková aktivita by měla být poslední časově rozsáhlejší aktivitou, kdy dochází k vzájemné interakci mezi rodičem a dítětem. Z uvedeného grafu však vysvítá, že rodiče této možnosti nevyužívají a spoléhají na „zástupnou funkci“ technických prostředků, zejména pak televize. Ani na druhém místě vyhodnocený kontakt dítěte, byť s mluveným slovem, prostřednictvím CD a videokazet nemůže zdaleka nahradit živou komunikaci s rodiči při četbě, nebo vyprávění pohádek.

Lze tedy s jistotou říci, že ve sledované skupině nepatří práce s knihou k běžným aktivitám, byť rodiče mají snahu vybavit děti materiálně (viz tab. č. 3)

Prostřednictvím literárních textů je ovlivňována intelektuální, smyslová i emoční stránka dítěte. Umělecké slovo je též nenahraditelné v rozvoji a postupném obohacování slovní zásoby dítěte, jeho vyjadřovacích schopnostech, uvědomování si krásy rodného jazyka. Je zdrojem poznávání a postupné orientace v prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Oblíbení hrdinové pohádek a dětských příběhů jsou častými vzory napodobování, chování a prožívání dětí.

Předškolní věk je obdobím her, proto nelze opomenout, že kniha v rukou dítěte je jako jedna z jeho hraček, tzn., že vztah k potřebě jejího textu, ilustraci se postupně vytváří. Mezi významné zprostředkovatele, kteří mohou pozitivně ovlivnit vztah ke knize, patří dospělý člověk. Důležitou roli zde jistě sehrává blízká osoba dítěte, a to zejména rodiče.

Graf č. 8



Vyhodnocení tohoto aspektu zřetelně dokládá širí časové prostoru, který je rodinám k dispozici z hlediska uspokojování potřeb volnočasových aktivit dítěte s rodinou. Program pořádaný MŠ v obci však předpokládá alespoň základní prvek aktivity rodiny (doprovod na maškarní rej, pálení čarodějnic, zpívání u vánočního stromku. . .).

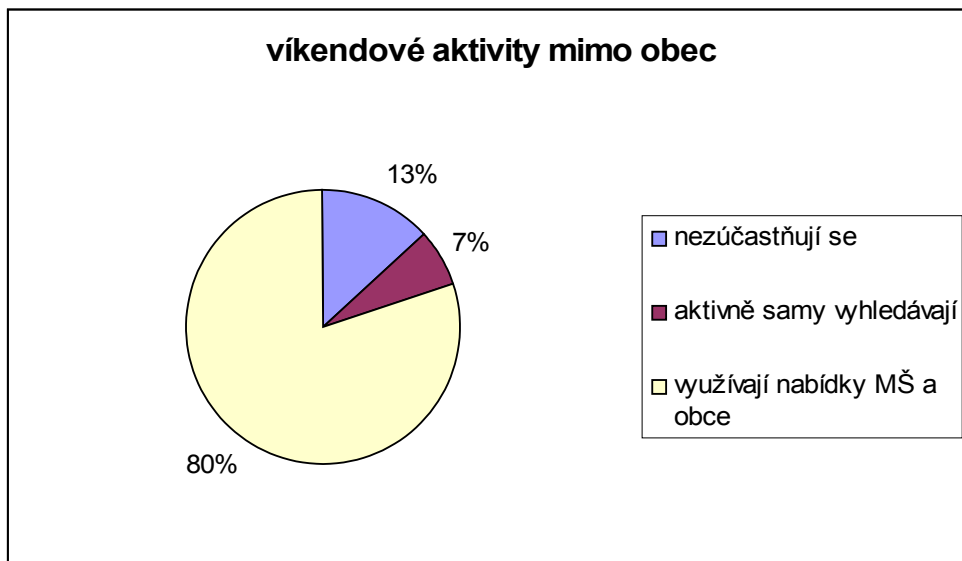
Grafy poměrně přesně reflektují realitu v rodinném prostředí dětí. Z nich i z doplňujících položek v dotazníku **vyplývá potvrzení předpokladu č. 2**. Sledovaný vzorek dětí disponuje beze zbytku dostatečným zázemím i časem pro realizaci různorodých aktivit. Z doplňkových položek dotazníku a neformálních rozhovorů však vysvítá, že se jedná veskrze o čistě materiální vybavení (dětská knihovna, televize, vlastní jízdní kolo atd.) a uspokojování potřeb, přičemž personálně výchovná složka mnohdy absentuje. Děti jsou

tedy v dostatečně vybaveném prostředí ponechány samy sobě, bez inspirujících impulsů ze strany rodiny.

**Předpoklad 3** – *Významnou roli v aktivitách dětí mimo obec Kravaře zastává rodina dítěte.*

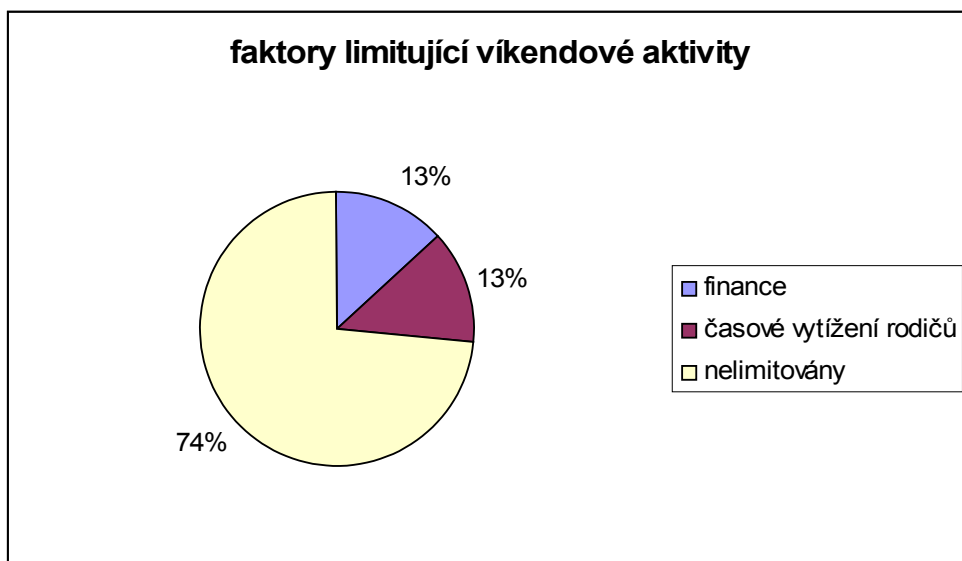
K ověření předpokladu č. 3 byly použity otázky č. 22, 25, 34.

Graf č. 9

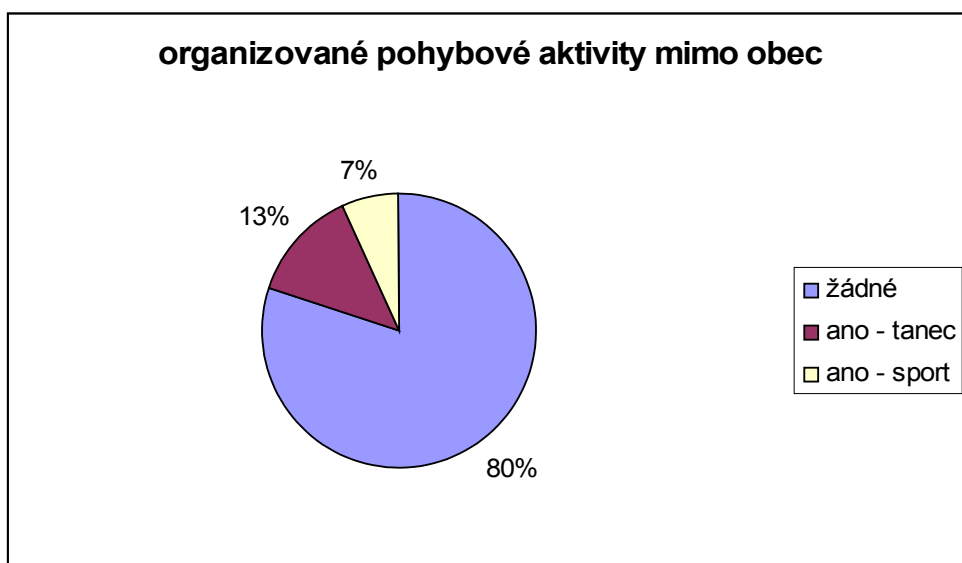


Jak již z předchozích dílčích hodnocení vyplývá, v případě mimoobecních aktivit je pozice MŠ jakožto inspirátora a organizátora zcela dominantní. Individuální účast na mimoobecních aktivitách je poměrně zanedbatelná, část rodin se uchyluje do výrazné pasivity.

Graf č. 10



Graf č. 11



Graf poměrně spolehlivě dotvrzuje poměr mezi rodinami přistupujícími k problematice volnočasových aktivit dětí aktivně vůči pasivním.

V rodinách, kde je vnímána potřeba aktivní účasti na vytváření širokého zájmového spektra a různorodých impulzů, není komplikací vybavenost či odlehlost obce od větších společenských center. Percentuální zastoupení „aktivních“ rodin je však velmi nízké. **Vyplývá tedy, že předpokladu č. 3 se nepotvrdil.** Dominujícím prostředím, které určuje strukturu volnočasových aktivit mimo obec je mateřská škola. Pokud se týká aktivit mimo dosah MŠ, aktivně se projevující rodiny si dokáží najít prostor i v tomto sledovaném segmentu, u ostatních ochota zcela vyprchává.

**Předpoklad 4** – *Vzhledem k věku dětí budou samostatné aktivity v prostředí obce Kravaře (bez přítomnosti dospělé osoby) pouze výjimečné.*

Při pozorování běžných činností dětí v obci Kravaře zaznamenaly obě učitelky v časově delším období, že několik dětí z mateřské školy tráví čas v obci bez dozoru dospělých. Dotazníkovým šetřením má dojít k ověření stávající situace a možnostech, které děti mají při aktivitách v obci.

K ověření předpokladu č. 3 byly použity otázky č. 29, 30, 33.

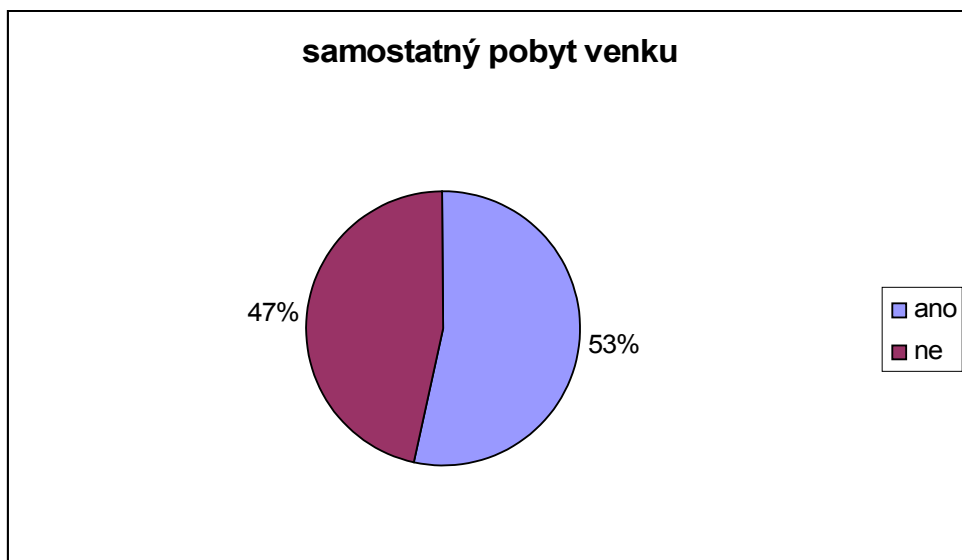


Graf č. 12



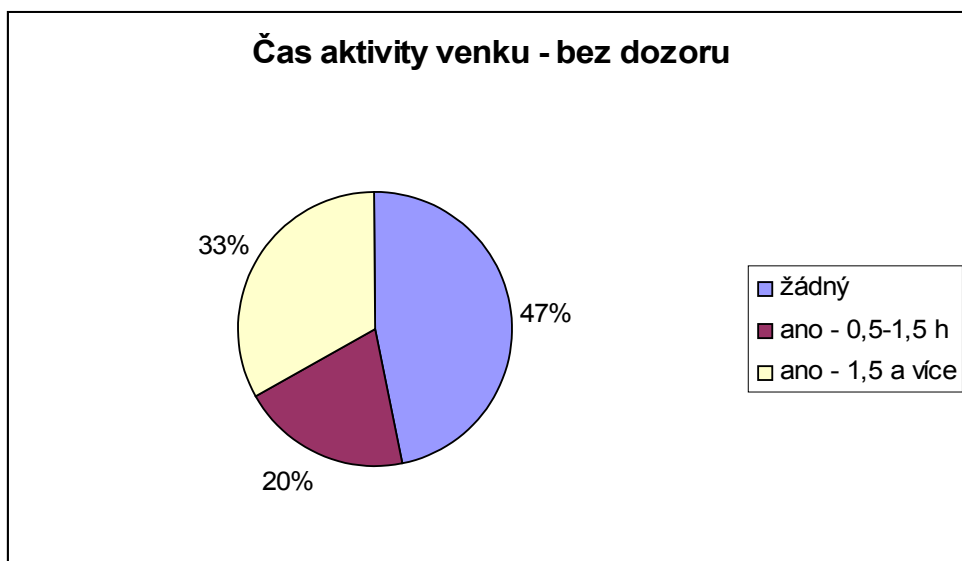
Většina rodičů projevuje nespokojenost s úrovní vybavenosti obce pro aktivity předškolních dětí. Z následných rozhovorů vyplynulo, že nejvíce rodičům schází herní prostor pro děti předškolního věku.

Graf č. 13



V doplňujícím rozhovoru rodiče specifikovali jako nejvhodnější k pobytu dětí bez dozoru prostor školního hřiště. Dobu průměrnou k výše uváděnému stanovisku ANO sleduje následující graf.

Graf č. 14



... který dokládá představu rodičů o tom, jaký dlouhý čas je schopno předškolní dítě trávit bez dozoru rodičů. Dlužno poznamenat, že jejich představy jsou též naplňovány.

Ze znalosti místních podmínek je třeba uvést, že ani jedna z rodin na již zmiňované školní hřiště nevidí a není tak možný žádný dohled na dítě. Nutno také uvést, že dítě, které má umožněno trávit čas bez dozoru na školním hřišti musí přejít přes místní komunikaci, aby se na hřiště dostalo.

Je-li dětem ve větší míře povolen samostatný pohyb po obci, nebude zcela jistě bez zajímavosti ověřit si, mohou-li ke svým pohybovým aktivitám používat rovněž jízdní kolo.

Tabulka je vyhodnocením otázek č. 26, 27.

Tabulka č. 4

Vlastní kolo	Používá sám (obec je bezpečná)	Používá sám na místě k tomu určených (šk. hřiště)	Pouze v doprovodu rodičů
15	2	4	9

Ačkoli v úvodním hodnotícím kritériu (vybavenost obce) uvádějí rodiče nespokojenost, není v reálu toto reflektováno a samostatně bez dozoru realizuje své aktivity v obci nadpoloviční část sledovaného vzorku. Z uvedených dat **vyplývá tedy, že předpoklad č. 4 se nepotvrdil.**

Opět je zde zřejmé nakolik je opomíjen ontogenetický vývoj jedince. V této fázi dítě není schopno vždy adekvátně rozumově reagovat a vždy přesně vyhodnotit rozmanité situace, které mu samostatný pobyt venku může přinést (viz kapitola 2.1.3). Přesto je tato aktivita dětem umožněna bez ohledu na možná rizika. V souvislosti s tím je třeba uvést, že doplňujícími rozhovory bylo zjištěno, že k samostatné aktivitě na kole mohou děti používat (opět) školní hřiště. Zdůrazňuji, že jakýkoliv dohled nad dítětem není možný, pokud zde rodič není fyzicky přítomen.

## 4 Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo zmapovat a analyzovat aktivity předškolních dětí v obci Kravaře v Čechách, s tím samozřejmě souvisely další dílčí okruhy, které celkově dotvářejí obraz o této skupině dětí tj. sledovat procentuální podíl a závislost na materiálním vybavení jednotlivých rodin, sledovat souvztažnost aktivity dětí a jejich rodičovského doprovodu ve vytváření prostoru interpersonálních vztahů, výtvarných a pohybových aktivit v rodině, obci i mimo obec. S ohledem na nezbytnost vytváření pocitů potřeby fyzické i duševní aktivity u dítěte byla mapována schopnost a ochota rodičů, na nichž je daný vývoj bezesbýtku závislý.

Analýzou aktivit a průzkumným šetřením bylo prokázáno, že dětem v Kravařích je vytvořeno dostatečně široké spektrum možností pro realizaci aktivit, ať již ze strany rodiny, obce i mateřské školy. Zatímco rodiny se podílejí veskrze pouze materiální saturací potřeb, organizační a aktivizační působení zůstává na bedrech ostatních složek.

V mateřské škole je díky vzdělávání dle Rámcového vzdělávacího plánu nabízena široká škála aktivit, které jsou přirozenou součástí režimu každého dne v MŠ a dotýká se všech oblastí vývoje dítěte. Naproti tomu zásadním aspektem rozhodování pro ten který druh vyžití volného času v rodině předškolních dětí je „schopnost“ dítěte zabavit se samo. S ohledem na známou skutečnost, že předškolní období dítěte by mělo být především ve znamení rodiny, se jeví výsledky práce zarážející a míra pasivity ze strany rodičů vpravdě alarmující.

Je však třeba mít neustále na zřeteli, že rozsah a následně i kvalita aktivit dětí předškolního věku bude taková, jakou míru aktivizace mu nabídne jemu nejbližší prostředí tj. **rodina**.

Mateřská škola má zcela určitě významné postavení v životě předškolního dítěte a do jisté míry je vhodné spolupodílet se na aktivitách dětí, které do ní docházejí. Neměla by však zaujímat důležitější postavení než rodina.

Rodiče ovšem ve značné míře přenechávají aktivity na ostatních institucích, než je samotná rodina, je však otázkou do jaké míry jsou ovlivněni celkovým pohledem na fakt, co všechno by měla zajišťovat mateřská, následně pak základní škola. Mateřská a posléze pak další stupeň školy jsou celkově vybízeny, aby dětem v rámci své činnosti nabízely co nejvíce aktivit, protože z toho je nadřazenými složkami, rodinou či zřizovatelem usuzováno na kvalitu školního zařízení. Pravdivost tohoto pohledu je přinejmenším

diskutabilní – nebojím se říci iluzorní. Nárůst „aktivity“ školských zařízení nutně vede k rozmělnění výkonnostní kapacity pedagogického pracovníka (nelze intenzivně pracovat 10 hodin denně + o víkendech) a přesunutím školské aktivity i do časového prostoru vyhrazenému rodině. Následuje přijetí této pohodlné skutečnosti většinou rodičů, což má za následek další nárůst pasivity...

Kvalitu nelze „vyhandlovat“ za kvantitu, byť by tato byla jakkoli příjemná pro pohled hodnotících složek.

## **5 Navrhovaná doporučení**

### **Rodina:**

Ze zjištěných dat a na základě analýzy doplňujících rozhovorů zpracovatel této práce konstatuje, že navrhovat a realizovat opatření pro úpravu informovanosti a vztahů v rodinách není v daném klimatu možné. Do jisté míry mohou v ojedinělých případech zapůsobit vhodně podané návrhy popřípadě jemná upozornění, avšak ani u těchto se neočekává valný dopad na tuto sledovanou skupinu. Možnost nějakého zlepšení akceptace pedagogických a odborných rad – opatření – lze předpokládat až při pozvolném zlepšení obecného povědomí. K tomuto procesu však pochopitelně nedochází automaticky či samovolně, nýbrž je nutno programově zapojovat rodiče dětí.

### **Mateřská škola**

- při tvorbě ročního plánu pro mateřskou školu pozvat k aktivní spolupráci zástupce z řad rodičů
- zařadit do programu mateřské školy tématické besedy s odborníky
- opakovaně se pokusit zařadit do činností odpolední „tvořivé dílny“ pro rodiče s dětmi. Jejich téma si zvolí rodiče.
- ve spolupráci s OÚ vytvořit v dosud nevyužívaných prostorách MŠ (bývalá kuchyň) tělocvičnu pro děti mateřské školy, kterou by v odpoledních hodinách mohli využívat rodiče s dětmi k pohybovým aktivitám
- doplnit a aktualizovat knihovnu, která bude zaměřena na problematiku předškolních dětí a bude běžně dostupná rodičům

### **Obec Kravaře**

- finančně podpořit realizaci přestavbu nevyužitých prostor na tělocvičnu
- celkovou rekonstrukcí zahrady mateřské školy vytvořit centrum pro aktivity dětí této věkové skupiny (průlezky, pískoviště)
- ve spolupráci s mateřskou školou zařadit do obecních novin pravidelný sloupek tématicky zaměřený na rodiče s předškolními dětmi

## **6 Seznam použitých informačních zdrojů**

1. ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*.  
3. dopl. vyd. Tišnov: Sursum, 1997. ISBN 80-85799-03-0.
2. DOSTÁL, Lukáš. *Výchova a konstituce dítěte*.  
<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=455>
3. DOULÍK, Pavel. *Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů*.  
1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2005. ISBN 80-7044-796-8
4. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*.  
2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
5. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*.  
1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
6. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana. *Předškolní a primární pedagogika*.  
1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
7. MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*.  
1. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.
8. HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*.  
1. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1424-8.
9. MERTIN, Václav. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*.  
1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
10. ŠMELOVÁ, Eva. *Kniha v rodině předškoláka*.  
<http://www.rodina.cz/clanek3877.htm>.
11. ŠULOVÁ, Lenka. *Předškolní dítě a jeho svět*.  
1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2.
12. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*.  
1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
13. [www.libertin.cz/](http://www.libertin.cz/) - oficiální stránky DDM Libertin.
14. [www.zus-cl.cz/](http://www.zus-cl.cz/) - oficiální stránky ZUŠ Česká Lípa.

## **7 Seznam příloh**

příloha č.1: Lokality v centru obce Kravaře, určené k pohybovým a sportovním aktivitám  
(3 strany)

příloha č. 2: Centrum zdraví Kravaře – saunování (1 strana)

příloha č. 3: Sobotní (nedělní) výlety MŠ s kulturním zaměřením (3 strany)

příloha č. 4: Ukázka vyplněného nestandardizovaného dotazníku (4 strany)















Cesta vlakem je pro nás vždy zážitkem.



...stejně jako kornout zmrzliny. Tenhle jsme si vychutnali  
na litoměřickém náměstí.





Na zámku je to vždycky moc hezké. A když je k tomu ještě pohádka, vůbec to nemá chybičku.



Noční Praha se nám líbila... jenom tam byla docela zima a taková tma, že jsme se málem ztratili. Ale za Spejblem a Hurvínkem do divadla jsme trefili...



## Dotazník pro rodiče

1. věk dítěte : 5
2. Pohlaví dítěte : chlapec  ~~dívka~~ (nehodící se škrtněte)
3. Navštěvuje dítě mateřskou školu : ano  ~~ne~~ (nehodící se škrtněte)
4. Sourozenci (pokud ano uveďte jejich věk) NE
5. Průměrná denní doba strávená v mateřské škole : 45 hod
6. Zaměstnání rodičů : ( uveďte zda pracujete v jednosměnném, nebo vícesměnném provozu)  
PACKARD ČLIPAI, MATKA - 3 SMĚNNÝ PROVOZ, OTEC - PL & L MANAGER OD 8 DO 19 hod
7. Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů :  
SŠ

---

### Aktivity s rodinou :

8. Vyjmenujte tři nejčastější aktivity, které dítě vyhledává po příchodu z MŠ a jaký čas se jim věnuje :  
PC - HRÁ NA POČÍTAČI 3 HOD  
TELEVIZE - POHÁDKY 1 HOD

9. Nejčastější aktivita dítěte před spánkem (např. – sledování televize, poslech pohádky čtené rodičem, poslech z kazety, nebo CD apod) :

SLEDOVÁNÍ POHÁDEK - DVD

10. Využíváte možnosti vyzvednout dítě z MŠ po obědě a zařadit do odpoledního programu jiné aktivity? (podtrhněte odpověď, která se vás týká)

- a) ano, vždy kdykoliv je to možné
- b) občas
- c) velmi málo
- d) nikdy

11. Jaké nejčastější aktivity to jsou?

12. Opakují se pravidelně, nebo jsou to pouze příležitostné akce ?

13. Má doma dítě k dispozici vlastní pracovní koutek, kde se může věnovat následujícím činnostem : modelování, malování vodovými barvami, stříhání kulatými nůžkami, lepení, kreslení pastelkou ?

ANO



14. Jak často vyhledává činnosti v tomto koutku?

3 x 74 DNE

15. Má možnost se těmito aktivitám věnovat i bez vašeho svolení?

ANO

16. Má dítě k dispozici vlastní dětskou knihovnu, nebo zásobu svých dětských knížek?

ANO

17. Jak často má zájem o práci s knihou a jak dlouho dokáže u této činnosti setrvat?

17 DNE - 30 MIN

18. Má – li rodina nějaké domácí zvíře, patří do běžných aktivit dítěte i přiměřená péče o něj? (odpovídající možnostem a schopnostem dítěte.) Popište, jakým způsobem se dítě spolupodílí a je-li tato činnost pravidelná, či ojedinělá.

ANO, KŘEČEK, PRAVIDELNĚ KRMIÍ A ČISTIÍ AKVÁRIUM

19. O víkendech :

a) trávíte čas většinou doma

ANO

b) snažíte se aktivně vyhledávat činnosti a akce v okolních městech

c) využíváte především nabídky mateřské školy a obce

20. V běžných každodenních činnostech v domácnosti dítě vyhledává spíše přítomnost matky, nebo otce? (pomoc při vaření, úklidu, drobných oprav apod.)

MATKY

21. Je dítěti umožněno zúčastňovat se těchto aktivit, kdykoliv má zájem, nebo pouze výjimečně?

KDYKOLI MÁ ZÁJEM

**Aktivity mimo obec :**

22. Navštěvujete s dítětem nějaké kulturní či sportovní akce v dostupných městech (Česká Lípa, Litoměřice, Ústěk), nebo vám postačuje nabídka kulturních a sportovních akcí pořádaných školou, či obcí Kravaře?

POSTAČUJE NABÍDKA

23. Jsou tyto návštěvy v okolních městech pravidelné (např. 1x za měsíc), nebo spíše výjimečné?

24. O jaké akce se jedná :

sportovní :

kulturní :

25. Navštěvuje dítě pravidelně nějaký kroužek (sportovní, výtvarný, hudební apod)?

NAVŠTĚVUJE SPORTOVNÍ KROUŽEK - KICK BOX 2x TÝDNĚ PO 2 HOD

Aktivity v obci :

26. Má dítě k dispozici vlastní kolo?

ANO

27. Pokud ano, může tuto aktivitu provozovat: (podtrhněte odpověď, která se vás týká)

a) sám, obec se mi zdá bezpečná

b) sám, ale pouze na místech tomu určených

c) pouze v doprovodu rodičů

28. Vyhledává dítě ke hře spíše rodiče, nebo své vrstevníky?

RODIČE

29. Umožňujete svému dítěti samostatný pobyt venku? (např. na školním hřišti apod, jestliže ne, uveďte důvody proč)

NE Z DŮVODU BEZPEČNOSTI

30. Kolik času může dítě strávit venku samo ?

31. Může si vaše dítě přivést domů své kamarády?

a) ano

b) ne

c) pouze výjimečně

-----  
32. Domníváte se, že nabídka aktivit mateřské školy je dostatečná ?

ANO

33. Domníváte se, že nabídka obce Kravaře je dostatečná ? (např. vybavenost prostředí  
dopravní obslužnost apod.)

ANO

34. Máte pocit, že v realizování aktivit Vás určité okolnosti limitují? (finanční náročnost  
akcí, dostupnost k nim, časové vytížení v zaměstnání apod.)

NE